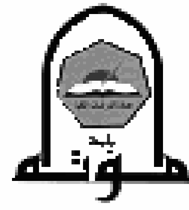


جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

الوعي بما وراء المعرفة وعلاقته بالفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد الطالبة
رانية مصلح الشقاحين

إشراف
الأستاذ الدكتور فؤاد طه طلافحة

رسالة مقدمة إلى عمـادة الدراسات العليـــا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
فـي علـم النفس التربـوي/قسم علم النفـس

جامعة مؤتة،2014

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أبي الذي لم يبخل علّي يوماً بشيء..

وإلى أمي نبع الحنان والمحبة..

أقول لهم: أنتم وهبتموني الحياة والأمل والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة

وإلى إخوتي وأخواتي جميعاً..

ثم إلى كل من علمني حرفاً أصبح سنا برقه يضيء الطريق أمامي..

ولا أنسى رفيقات دربي في المشوار صديقاتي وزميلاتي ..

رانية مصلح الشقاحين

الشكر والتقدير

الحمد   الذي بفضله تتم الصالحات والصلاة والسلام على أشرف الأنبيـاء والمرسلين سيدنا محمد صلى ا عليه وسلم الهادي البشير والسراج المنير أما بعد..

فلله الحمد والشكر على ما أنعم به علي من فضله، إذ يسر لي إنهـاء هـذا العمل، ولم يكن ذلك إلا بتوفيقه عز وجل..

بداية أتقدم بجزيل الشكر، وخالص التقدير، وعظيم الامتنـان إلـى مـشرفي وأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحه لدعمه المتواصل ومساندته لـي في إخراج هذا العمل ومواصلته الدائمة في تقديم النصح والإرشاد والمعلومة المفيدة التي من شأنها إنجاز هذا العمل وإثرائه وإخراجه بصورة مشرفة.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير إلى أساتذتي الأفاضـل أعـضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، جزآهم ا تعالى خير الجزاء

وأقدم شكري وتقديري إلى كل من مد يد العون والمساعدة، وساهم في إنجاز هذا العمل فلكم مني كل الاحترام والتقدير.

رانية مصلح الشقاحين

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الوعي بما وراء المعرفة وعلاقته بالفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة

رانية الشقاحين

جامعة مؤتة، 2014

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة، والكشف عن علاقة الوعي بما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس الوعي بما وراء المعرفة ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس دافع الإنجاز، وتم التحقق من دلالات صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (667) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى الوعي بما وراء المعرفة وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤتة جاءت بمستوى متوسط، حيث حل بعد المراقبة في المرتبة الأولى، في حين جاء بعد التقويم في المرتبة الأخيرة. وإمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز من خلال أبعاد الوعي بما وراء المعرفة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في أبعاد الوعي بما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) لدى طلبة الجامعة تعزى للنوع الاجتماعي، في حين تبين وجود فروق في بعدي (المراقبة، والتقويم) تعزى للتخصص، لصالح طلبة الكليات العلمية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير وتدريب المعلمين وأساتذة الجامعات على استخدام استراتيجيات ترتكز على تنمية التفكير ومهاراته، وعلى وجه الخصوص استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأن يتم التركيز في مناهج العلوم الإنسانية على موضوعات تساعد في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال استخدام أسئلة تستند إلى مشكلات علمية.

ABSTRACT

Metacognition Awareness and its Relationship With Self-Efficiency and Achievement Motivation Among Students

Rania Moslih Al-Shagaheen
Mu'tah Universit, 2014

This study aimed to identify metacognition awareness level among Mu'tah university and to explain the relationship of awareness of metacognition with self-efficiency and achievement motive among these students. To achieve the goals of the study, three scales were administrated awareness of metacognition scale, self-efficiency scale, and achievement motive scale. These scales were checked for validity and reliability.

The sample of the study consisted of (667) students whom were selected using the random stratified method. The study that: the level of metacognition awareness and its dimensions among Mu'tah university students was moderate as the dimension of supervision came first while the dimension of evaluation came at the end of the list, The results also indicated no significant statistical differences at the value ($\alpha \leqq$ 0,05) among the dimensions of metacognition awareness (planning, supervision, and evaluation) among the students that are attributed to gender while there were significant statistical differences between the dimensions of supervision and evaluation that are attributed to specialty and these differences were in favor of scientific faculties students.

The study recommended with the necessity of developing and training teachers and faculty members on using strategies that focus on developing thinking and its skills, in particular, strategies of metacognition. In addition, the study recommended with focusing on topics that help in developing metacognition strategies in the curriculum of science by using questions that are based on scientific issues.

الفصل الأول
خلفيـة الدراسـة وأهميتها

1.1 خلفية الدراسة

أدت الزيادة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية إلى زيادة الاهتمـام بمـا وراء المعرفة. فقد ظهـر مـصطلح مـا وراء المعرفـة (Metacognition) فـي السبعينيات من القرن المنصرم في بحوث فلفل(Flavell) الذي اهـتم بكيفيـة قيـام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لتعلمه.

وقد عرف فلفل وزملاؤه مفهوم ما وراء المعرفة بأنه "معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة" (Flavell, 1976).

فما وراء المعرفة تعني مستويات تفكير عليا تشمل التحكم النشط بالعمليـات الإدراكية المتعلقة بالتعلم مثل أنشطة التخطيط لكيفية التعلم ومراجعة وتقويم مـدى تقدمنا لإنهاء المهمة، أي أنها التفكير في التفكير. ويوضح كوستا(Costa,1991) هذا المفهوم بقوله "إذا انتبهت إلى أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنك تراجـع قـرارك الذي اتخذته وعمليات حل المشكلة فإنك تمارس ما وراء المعرفة".

ويرى الباحثون أن ما وراء المعرفة تساعد المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم (الأعـسر، 1998). فـتعلم الطلبة يتحسن عندما يكونون واعين بتفكيرهم أثناء قـراءتهم وكتـابتهم و حلهـم للمشكلات، أي أنها تساعدهم على أداء أفضل، فقد أثبتت الدراسات وجود فروق في قدرات ما وراء المعرفة بين المتعلمين الناجحين وغير النـاجحين، فالتلاميـذ ذوو الدرجات العالية يميلون إلى أن يمتلكوا مهارات ما وراء المعرفة أكثر من زملائهم غير الناجحين (Everson, 1997).

ومن جانب أخر نجد أن التقدم السريع للمعرفة ادخل المجتمعات في تحديات اجتماعية وثقافية واقتصادية كبيرة، غير إن الحاجة إلى التقـدم والإبـداع وخلـق التغيرات المهمة في الحياة تتطلب أفراداً يتمتعون بذوات سليمة فعاله لان فاعليـة الذات المنخفضة تصيب السلوك الإنساني بالشلل وتدفع الفرد إلى ان يعـيش علـى

هامش الحياة عاجزا عن تحقيق أي انجاز لنفسه، مما يفقده الشعور بالقـدرة التـي تدفعه إلى التقدم في الحياة ومواجهه المخاوف وضرورات الحياة العلميـة والقيـام ببعض المهمات غير العادية (Maddux, 1998). فالإنسان إذا فهم ذاته فهما جيـدا إمكانية السيطرة عليها وضبطها وتوجيهها توجيها صحيحا. وهذا ما يوضح استئثار موضوع الشخصية بقدر كبير من جهود علماء النفس الذين تنـاولوا موضـوعاتها المهمة وجوانبها المختلفة في عدد من فروع علم النفس، فالشخصية موضوع يكاد ينفذ إلى كل ميدان من ميادين العلوم الإنسانية مما جعلها محورا للعديد من الدارسات والبحوث العلمية التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية الفرد وشـروط تحقيـق هـذه الفاعلية، والفهم الصحيح للشخصية وصولا إلى القوانين التي تخضع لها الظـواهر النفسية المختلفة (الالوسي،2001).

وقد نجد أن مفهوم فاعلية الذات تشترك بمفهوم دافع الإنجاز الذي يلعب دوراً هاماً في تحسين مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التـي يواجهها .

ويشير كوستا (Costa,1991) أنه توجد علاقة موجبة بين التقرير عن الفاعلية الذاتية والأداء الفعلي وإنجاز المهام، كما أن اعتقاد الأفراد في فـاعليتهم وكفـاءتهم الذاتية يؤثر على اختيارهم وطموحاتهم والجهد الذي يبذلونه في موقف ما، وأيـضا الكفاءة الذاتية تؤثر في قدرة الأفراد على مواجهة الصعوبات التي يتعرضـون لهـا (عبدا ، 2006).

ويرى سيرفون وبيك (Servon & Beck) أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية لديهم، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون من مجهوداتهم بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة(العتيبي، 2009).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يولي المهتمون والقائمون على العملية التربوية اهتماما كبيرا لتحصيل الطلبة في مختلف مراحلهم التعليمية، وهناك العديد من المتغيرات النفسية التي تؤثر على أداء الطلبة وتحصيلهم، فنجد أن قدرة المتعلم على الوعي والتحكم وضبط العمليات المعرفية فيما يعرف بالوعي بما وراء المعرفة يعتبر أحد النواتج الأساسية للتعلم التي يمكن تنميتها من خلال خبرات تعليمية مناسبة، فنجد أن طلبة الجامعة يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة ولكن بدرجات متفاوتة لذا تنميتها تعتبر هدفا بحد ذاتها إلى جانب كونها مهمة في التحصيل. كما ونجد أن الحاجة إلى التقدم والإبداع وخلق التغيرات في الحياة تتطلب أفراد يتمتعون بذوات سليمة فعالة، ونجد ان فاعلية الذات تعمل على تعزيز دافع الإنجاز أو إعاقته، فالأشخاص من ذوي فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحديا بالنسبة إليهم وهم يصنعون لأنفسهم الأهداف العليا، ويتشبثون بها لتحقيقها إذا أنهم يستثمرون المزيد من جهودهم ويتواصلون ويثابرون لفترة زمنية أطول من ذوي فاعلية الذات المتدنية وتسمح لهم فاعلية الذات باختيار البيئات التي تشكل تحديا لهم وهم يستكشفون بيئاتهم ويحدثون بيئات جديدة.

وتمثلت مشكلة الدراسة بما مقدار ما تفسره مستويات الوعي بما وراء المعرفة وفاعلية الذات ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة لذا سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الوعي بما وراء المعرفة وعلاقته بالفاعلية الذاتية وبدافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مقدار ما تفسره متغيرات الوعي بما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية منفردة أو مجتمعة في دافع الإنجاز؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص ؟

4. هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية في دافع الإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

3.1أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الوعي بما وراء المعرفة فـي الفاعليـة الذاتية ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة.

4.1أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الدور المستقبلي لطالب الجامعي في المجتمـع، وأهمية استغلال قدراته وطاقاته الإنتاجية بحيث يستطيع ممارسة دوره بشكل فاعـل ومفيد في المجتمع، لذا جاءت هذه الدراسة مسايرة للاتجاهات المعاصرة التي تنادي بأهمية ما وراء المعرفة ومهاراتها كشكل من أشكال تنمية التفكير والوعي به مـن اجل إعداد طالب واعي بإمكانياته الشخصية ومقدرتـه علـى مواجهـة متطلبـات العصر.

كما وتلقي الدراسة الضوء على فئة منخفضي الفاعلية الذاتية ودافع الإنجـاز التي ظهرت نتائجه في انخفاض التحصيل الدراسي، لتوجه أنظار القائمين والمهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة تعليم الطلبة كيف يفكرون؟ ويضعون هذا الهدف في مقدمة الأهداف التعليمية، وتحفيزهم لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي، والأخذ بعين الاعتبار عند تصميم البرامج التربوية قيمة دافع الإنجاز لدى الطلبة والعمـل علـى رفع مفهوم الفاعلية الذاتية من الناحية الأكاديمية، وتسعى أيضا هذه الدراسة للتعرف على دافع الإنجاز والوعي بما وراء المعرفية والعلاقة بينهما، نظرا لما لهما أهمية في تحسين السياسات التربوية بشكل عام، بما ينعكس إيجابا على انجاز وتحـصيل الطلبة. ولا نغفل عن ندرة الدراسات التربوية التي تناولت الوعي بما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز مجتمعة.

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

ما وراء المعرفة Metacognitio : عرفها لندزتروم (Lindstrom,1995) على أنها: "معرفة الفرد باستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به، والقدرة على تنظـيم تلك العمليات والتحكم بها".

وتعرفه الباحثة بأنها وعي الفرد بتفكيره وقدرته على تخطيط وتنظيم وتقـويم تفكيره. هو تلك القدرات التي تمكن الطالب من متابعة تعلمـه وذلـك مـن خـلال المعرفة والوعي بأنواع المعرفة (التقريرية والإجرائية والشرطية) والقـدرة علـى إدارة المعرفة من خلال التخطيط والتنظيم والتقويم أثنـاء تنفيـذ المهـام. ويقـاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوعي بمهـارات مـا وراء المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية.

الفاعلية الذاتيـة Self - Efficacy: عرّفها (Bandura,1977) بأنهـا: " حكـم يكونه الفرد عن قدراته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال المطلوبـة لتحقيـق أنماط معينة من الأداء".

وتعرفها الباحثة بأنها ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته التي تساعده فـي انجـاز مهمات معينة واجتيازها بنجاح لتحقيق الرضا والتوازن النفسي. وتقـاس بالدرجـة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في الدراسـة الحالية.

دافع الإنجاز Achievement Motivation: عرف موراى الدافع للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسـة القـوى والكفـاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك(خليفة، 2000).

وتعرفه الباحثة على انها الرغبة في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرة الفرد على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية باستقلالية.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافع الإنجاز الذي تم استخدامه في الدراسة .

6.1 حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية على طلبة جامعة مؤتة المسجلين/ للعام الجـامعي 2014/2013. وباستخدام أدوات الدراسة: مقياس مـا وراء المعرفـة، ومقيـاس الفاعلية الذاتية، ومقياس دافع الإنجاز لذا نتائجها تكون صالحة للتعميم علـى هـذا المجتمع، والمجتمعات المماثلة له.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع، بعيداً عن الحفظ والتلقين، وبرمجة العقول، والخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكن من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (Metacognition) أي مرحلة التفكير في التفكير، فأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات، وذلك بإعداد الفرد القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها(الفرماوي وحسن، 2004).

فالمتأمل فيما يطرحه العالم المعاصر من معارف، يدرك أهمية التفكير في التعامل مع المتغيرات الجديدة. ومواكبة تلك التغيرات، وينبغي للفرد أن يرتقي إلى مستوى معين من التفكير يمكنه من استيعاب تلك المتغيرات، ومن ثم إعادة إنتاجها مرة أخرى.

ومن هنا تأتي ضرورة تطوير التعليم لكونه الأداة القادرة على تطوير إمكانات الفرد التي تمكنه من التفاعل الذهني مع هذا التطور، ويذكر (الجندي وصادق، 2001) أن تطوير التعليم يتطلب إعادة النظر في طريقة تفكير المتعلمين، وذلك عن طريق تعليمهم كيف يفكرون؟ وكيف يتأملون ؟ فيخرجوا من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة.

ويشير (جروان، 2007) إلى أن ما وراء المعرفة: هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة. وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. وتعد بمثابة عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة

والتقييم، كما أنها تمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله، وانه التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة الفـرد لنـشاطاته العقلية.

كما أن مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) يستخدم في اللغة العربية بعدة مترادفات منها: ما فوق المعرفة، وما وراء المعرفة، ومـا بعـد المعرفـة، والميتا معرفة، وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والتفكير حـول التفكيـر، والمعرفة الخفية ...الخ (العمراني، 2006).

مفهوم ما وراء المعرفة

كان أول ظهور لمفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition) ودخوله مجال علم النفس المعرفي من خلال أعمال جون فلفل (John Flavell) في بداية السبعينات من القرن الماضي. وكان ينظر إليه على انه تشغيل آليات الذهن الداخلية، حيـث يـتم عن طريق ذلك التشغيل استخدام الاستراتيجيات المعرفية لـضبط عمليـات الـتعلم الاخرى وتوسيع مدى التذكر (العمراني، 2006).

ويرجع البعض هذا الشكل من التفكيـر إلـى الفيلـسوف الأمريكـي "جـون ديوي"(John Dewy) وإلى عالم النفس الأمريكي ثورنـدايك "Thorndike " وإلـى الفيلسوف جد (Judd) الذين أشاروا إلى ضرورة أن يعرف الطلبة إجراءات حـل المشكلة ذهنيا، ثم نقلها إلى مواقف جديدة (Langrehr & Plamer,1998).

والأدبيات التربوية المعاصرة، تزخر بالعديد من تعريفات " ما وراء المعرفة "، حيث عرفها تلبن (Tilpin,2008) على أنها عملية مراقبة الذات أثناء المشاركة فـي مهام معرفية.

كما عرفها مارتنيز(Martinez,2006) بأنها من المفاهيم التي تتـسم بالتعقيـد وتتطلب الدقة عند تعريفها، فبعض المعلمين يصفون ما وراء المعرفة بأنها التفكيـر حول التفكير، إلا انه يمكن تقديم تعريف أكثر دقة من خلال الإشارة إلى مـا وراء المعرفة على أنها مراقبة التفكير والتحكم فيه.

ويعرفه (المركز التربوي الأمريكي، 1995) بأنه عملية تحسين في أساليب التعلم من خلال توجيه تفكير الطلبة ومساعدتهم للتفكير بفاعلية في حل المشكلات التي تواجههم أثناء عملية التعلم، واتخاذ القرار.

ويذكر (عبيد، 2000) أن ما وراء المعرفة هي التفكير في التفكير والتأمل في المعرفة، ووعى الفرد بالعمليات المعرفية وميكانيزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات.

ويعرف شاه (Shah,2009) ما وراء المعرفة بأنها " الدراسة العملية لإدراكات الفرد حول معرفته الذاتية" كما يمكن تعريفها بأنها التحكم الشعوري في التصرفات المعقدة التي لا يمكن التحكم فيها بطريقة أوتوماتيكية.

ولكي نستطيع التمييز بين التفكير وبين تفكير ما وراء المعرفة والأنواع الأخرى من التفكير فمن الضروري أن نعرف مصدر أفكار ما وراء المعرفة، وان تلك الأفكار تنشا من التمثيلات العقلية الداخلية الذاتية للفرد للواقع الخارجي، والذي يمكن أن يشتمل على نفس تلك المكونات الثلاثة السابقة وبمعنى آخر ما يعرفه الفرد عن التمثيلات الداخلية، وكيف تعمل تلك التمثيلات، وكيف يشعر الفرد اتجاهها(Subocz,2007).

وبذلك يتضح انه رغم تعدد التعريفات إلا أن التفكير ما وراء المعرفي يتعدى حدود التفكير المعرفي، ويمثل أعلى مستويات النشاط العقلي، الذي يبقى الفرد على وعي تام لذاته أثناء تفكيره في مهمة معينة.

العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة

وللتعرف على مفهوم ما وراء المعرفة بشكل أوضح فانه من المفيد التمييز بين المعرفة وما وراء المعرفة من حيث أنهما عمليتان عقليتان، فالمعرفة مكتسبة أما ما وراء المعرفة فهي تعبر عن وعي الطالب وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة التي تم اكتسابها (إسماعيل، 2007).

وترى براون (Brown,1980) أن ما وراء المعرفة تشير إلى الوعي بالمعرفة وضبطها وتنظيمها، والتمييز بين المعرفة وما وراء المعرفة كالتمييز بين المعرفة وفهم المعرفة والعمل بها، أي الوعي والاستخدام الملائم لها.

ويوضح (الشريدة، 2003) الاختلاف بين التفكير" ما وراء المعرفـي " فـي احتوائه على مهارات، ومعارف ومعلومات حول المعرفة، في حين يحتوي التفكير المعرفي على التفكير في موضوعات، وأشخاص، وأحداث، وظواهر مادية، كما يختلف هذان النوعان من التفكير من حيث الوظيفة، فالتفكير مـا وراء المعرفـي يهدف إلى تنظيم العملية المعرفية للإنسان أثناء حل المشكلة أو القيام بأي شكل آخر من أشكال التفكير .

ويشير (عبد الغني، 2005) انه ربما لا تختلف ما وراء المعرفة عن المعرفة، ولكن الفرق يكمن في كيفية استخدام المعلومات المتاحة في كل حالة. وعلـى هـذا يؤكد فلفل، أن الخيط الرفيع الذي يفصل المعرفة عن ما وراء المعرفة هـو كيفيـة التعامل مع المعلومات المتاحة لدى المتعلم.

ويرى المعرفيون انه من اجل النجاح في استخدام الأساليب المعرفيـة فـي التعلم فانه يجب ربطها بأساليب ما فوق المعرفة، أي معرفة الفـرد متـى وأيـن يستخدم الأساليب المعرفية المناسبة. فمجرد امتلاك الشخص للمعرفة أو معلومـات حول نقاط قوته أو نقاط ضعفه المعرفية، وحول طبيعة المهمـة المطلـوب منـه انجازها، دون استخدام تلك المعرفة والمعلومات بشكل نشط للإشراف على تعلمـه ومراقبة هذا التعليم، لا يمكن اعتباره نشاطاً فوق معرفياً (العربيات، 2004).

مكونات ما وراء المعرفة

يرى فلفل (Flavell,1981) أن هناك مكونين أساسيين لما وراء المعرفة هما:

أولا: المعرفة في ما وراء المعرفة (Metacognitive Knowledge: وهي تشير إلى جزء من المعرفة المكتسبة والمخزنة والمتصلة بـالأمور المعرفيـة لـدى الفـرد، ويندرج تحت هذا القسم ثلاثة متغيرات وهي على النحو الآتي:

1. المعرفة الشخصية: وتشير إلى المعرفة العامة عن كيف يتعلم الفرد، بالإضافة إلى معرفة الفرد عما يملكه من عمليات التعلم، وتصنف إلى ثلاث متغيرات هي:

أ-متغيرات تتعلق بالفرد، مثل إدراك الفرد بأنه يستطيع أن يتعلم معظم الأشياء بالاستماع أفضل من القراءة.

ب- المتغير الفردي بين الأشخاص، مثل إدراك الفرد أن أحد أصـدقائه لديـه حساسية اجتماعية أكثر من فرد أخر.

ج- المتغير العام: مجموعة من الأشياء تؤثر على الفهم لـدى البـشر مثـل: الإصغاء، التذكر، الانتباه. مثلاً حينما تدرك أنك لا تفهم شخصاً لأنك غير منتبه بشدة.

2. متغير معرفة المهمة: يشير إلى المعرفة المتعلقة بطبيعة المهمـة والمتـوافرة لدى الفرد خلال عمله في انجاز المهمة. فمثلا معرفة الفرد انه يحتـاج إلـى وقت طويل لتعلم مسالة رياضية ووقت اقل لحفظ أبيات مـن الـشعر يـشير لمعرفة الفرد بطبيعة المهمة المطلوب انجازها.

3. متغير معرفة الاستراتيجيات : يشير إلى معرفة الاستراتيجيات المعرفية ومـا وراء المعرفية، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالوقت والمكـان المناسـب لاستخدام إستراتيجية بعينها .

ثانيا: خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive Experiences) : تشير خبرات ما وراء المعرفة إلى مجموعة من العمليات المرتبطة معا يستخدمها المتعلم للـتحكم في نشاطاته المعرفية والتعليمية بهدف التأكد من تحقيق الأهداف المعرفية والتعليمية المراد الوصول إليها. وهذه السلسلة من العمليات تسهم في تنظـيم عمليـة الـتعلم وتجعلها أكثر سلاسة وفاعلية. وتصنف خبرات ما وراء المعرفة إلى ثـلاث فئـات رئيسة هي التخطيط والمراقبة والتقويم (فرير، 1997).

ويشير كلا من (العتوم والجراح وبشارة، 2007) إلى أن لخبرات مـا وراء المعرفة تأثيرا كبيرا على الأهداف والمهمـات المعرفيـة، ومعرفـة مـا وراء المعرفة، والأفعال المعرفية أو الإستراتيجية المعرفية، وذلك كالتالي :

1. تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة، وأن تراجع أو تلغي القديمة منها.

2. إن خبرات ما وراء المعرفة تؤثر في معرفة مـا وراء المعرفـة، عـن طريق إضافة شيء ما إليها، أو تعديلها .

3. إن خبرات ما وراء المعرفة، يمكنها تنشيط الاستراتيجيات التـي تـسعى إلى تحقيق الأهداف.

ويحدد ولن وفيلبس (Wilen&Phillips,1995) مكـونين رئيـسيين لمـا وراء المعرفة هما:

1. الوعي (Awareness): فوعي الشخص لسلوكه المعرفي خـلال المهمـة التعليمية يتضمن الوعي بالهدف منها والوعي بما يعرفه بالفعـل عنهـا، والوعي بما هو في حاجة إلى معرفته والوعي بالاستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم.
2. السلوك (Action) : يعني قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمـه ومعالجة أية صعوبات تظهر وقدرته على ممارسـة أشـكال المراجعـة والضبط الذاتي لسلوكه.

كما قدم سيشرو ودينسون(Schraw & Dennison) تنظيما أخر لمكونـات مـا وراء المعرفة أكثر وضوحاً وتفصيلاً وهو :

أولا : المعرفة حول المعرفة (Knowledge of Cognition) وهذا يتـضمن ثلاثـة أنواع من المعرفة :

أ- المعرفة التقريرية (التـصريحية) (Declarative Knowledge): مثـل المعرفة بالذات وبالإستراتيجية المستخدمة.

ب- المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge): أي المعرفة بكيفيـة أو طريقة استخدام هذه الإستراتيجية.

ج- المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge): المعرفة بـ متى ولماذا يتم استخدام هذه الإستراتيجية.

ثانياً: تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition): وهـو يتـضمن خمـسا مـن المهارات هي:

أ. مهارة التخطيط : ويشير إلى وضع الأهداف وتحديد مصادر المعرفة السابقة المتعلقة بإنجاز المهمة .

ب. مهارة إدارة المعلومات: بمعنى كيف يتعامل الفرد مع المعلومات المتاحة له .

ج. مهارة المراقبة: لمعرفة مدى التقدم في أداء المهمة .

د. مهارة تجنب الغموض: وتعني تعديل الأداء غير الجيد، أو معرفة عدم الفهم للمهمة.

ه. مهارة التقويم: ويقصد به تحليل وقياس الأداء بعد الانتهاء من المهمة المعرفية(الصياد،2004).

ويرى (عبد الحميد، 1999) أن مكونات ما وراء المعرفة هي:

1- المعرفة عن التكوينات الإدراكية، وتتألف من المعلومات والفهم الذي لدى المتعلم عن قدراته، وكذلك معرفته عن الاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة .

2- مكانيزمات تنظيم الذات، بمعنى قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم المناسبة لأسلوب تعلمه وللموقف الراهن .

وقد توصل ليدر (Leader,2008) إلى أن معظم الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة قد ركزت على وجود ثلاثة مكونات وهي: معرفة ما وراء المعرفة، والمراقبة أو الإدراك، واستخدام الإستراتيجية، مع اتفاق الباحثين وتأكيدهم على أن أول مجالين هما: المكونات الرئيسية لما وراء المعرفة أما الثالث فهو استخدام الإستراتيجية فلم يلق قبولا واسعا باعتباره مكونا لما وراء المعرفة.

كذلك أشار بيلجرينو (Pellingrino,2007) إلى أن معظم البحوث المرتبطة بما وراء المعرفة ركزت على ثلاثة مكونات رئيسية وهي : تطوير خطة للتحرك من خلالها، الاحتفاظ بالخطة ومراقبتها وتقييم تلك الخطة.

مهارات ما وراء المعرفة

يعرف نولان (Nolan,2000) مهارات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من القدرات يستخدمها الطلبة ليساعدوا أنفسهم على التعلم وتذكر المعلومات، وتتضمن خمس مهارات هي وضع الأهداف، التخطيط، المراقبة، التنظيم، التقويم.

وتعد مهارات ما وراء المعرفة مكونات عقلية معقدة، تعد من أهـم مكونـات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقـوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحـل مـشكلة، كمـا تتضمن استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية لحـل مـشكلة أو فـي مواجهة متطلبات مهمة التفكير (عثمان، 2006).

كما ذكر (جروان، 2007) تصنيف ستيرنبرج (Stern-berg)لمهارات ما وراء المعرفة حيث صنفها إلى ثلاث فئات رئيسة هي: التخطيط والمراقبة والتقييم. وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. التخطيط Planning ويتضمن:
   أ. تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
   ب. اختبار إستراتيجية التنفيذ والمهارات .
   ج. ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
   د. تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
   ه. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
   و. التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
2. المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling وتتضمن :
   أ. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
   ب. الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
   ج. معرفة متى يتحقق هدف معرفي.
   د. معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
   ه. اختبار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
   و. اكتشاف العقبات والأخطاء.
   ز. معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.
3. التقييم Assessment وتتضمن:
   1) تقييم مدى تحقق الهدف.
   2) الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

3) تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

4) تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

5) تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

وأوضح ماجيرا (Magiera,2008) أن مهارات ما وراء المعرفة تشتمل على عدة عمليات منها الاستكشاف ووضع الأهداف والتنظيم والتخطيط، وتوجيه الأسئلة إلى الذات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتطبيقها، تفسير السلوكيات المعرفية المتواصلة مثل المراقبة النشطة وتنظيم التفكير التالي لها.

كما أشار (الطناوى، 2000) أن نتائج بعض البحوث أكدت أن مهارات ما وراء المعرفة يمكن تنميتها واكتسابها، وان اكتساب تلك المهارات يمكن أن يؤثر في النتائج التعليمية، ويساعد على تضييق الفجوات بين المتعلم الذي يعاني صعوبة في التعلم، والمتعلم العادي، والمتعلم المتفوق.

ويضيف ليندستروم(Lindstrom,1995) أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على:

1. اتخاذ القرار المناسب في مواقف حياته اليومية.
2. التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.
3. اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به.
4. توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسئوليتها.
5. استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسينه.

استراتيجيات ما وراء المعرفة

تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognitive Strategies) أنها مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل الطالب في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه (عبد السلام،2001).

كما يعرف براون (Broyon,2004) استراتيجيات ما وراء المعرفة على وأنها سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد للسيطرة على الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق الهدف، وهذه الإجراءات تساعد على تنظيم ومراقبة عملية التعلم،

وتشتمل على تخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية والتأكيد من تحقيق أهـداف هـذه الأنشطة.

أما (الخويطر، 2009) فقد ذكرت في دراستها أن اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة مجموعة من العمليات المتتابعة التي يستخدمها الفـرد للـتحكم بالأنـشطة المعرفية، وللتأكد من تحقيق الهدف المعرفي. وهذه العمليات تـساعد فـي تنظـيم وتوجيه عملية التعلم، وتتكون من التخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية وتقويم نتـائج هذه الأنشطة.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تستخدم لتحقيق متطلبات تعلم مـا وراء المعرفة منها:

1. إستراتيجية التساؤل الذاتي (Self–Questioning Strategy) : وهي مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه قبل وأثناء وبعد حل المشكلة، وذلـك بعد أن يدربه المعلم عليها مما يجعله أكثر وعيا بعمليـات التفكيـر وأكثـر اندماجا مع المعلومات (عثمان، 2006).
2. إستراتيجية خرائط المفاهيم (Concept Maps Strategy): خـرائط المفـاهيم عبارة عن أداة تخطيطية لتمثيل مجموعة من معاني المفاهيم المترابطة ضمن شبكة من العلاقات، بحيث يتم ترتيب المفاهيم فيها بشكل هرمي، من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتـب عليهـا كلمة أو كلمات ذات معنى علمي(القيسي، 2001).
3. إستراتيجية خرائط الشكل (V) (Vee Diagram Strategy): خريطة الـشكل (V) عبارة عن شكل تخطيطي يوضح العلاقـة بـين الأحـداث والأشـياء والعناصر المفاهيمية الإجرائية التي تؤدي إلى فهم فرع من فروع المعرفـة، ويمكن اعتبارها أداة تعليمية توضح العلاقة بين عناصرها، ويؤدي استخدامها إلى تحقيق التعلم ذي المعنى، حيث تربط المعلومات المتضمنة فـي البنيـة المعرفية للطلاب والمعلومات الجديدة مما يحقق الانسجام في البنية المعرفية ككل وتتكون من:

أ. الجانب النظـري والمفـاهيمي (Theoretical/Conceptual) ويتـضمن النظريات والمبادئ والمفاهيم الخاصة بموضوع معين .

ب. الجانب الإجرائي (Methodological) ويتـضمن المتطلبـات المعرفيـة والقيمة والتحولات والتسجيلات التي تستخدم في الإجابة عـن الأسـئلة المحورية.

ج. السؤال المحوري (Focus question) ويقـع فـي قلـب الـشكل (V)، وتتطلب الإجابة عنه حدوث تفاعل بين الجانـب المفـاهيمي والجانـب الإجرائي.

د. الأحداث والأشياء (Events/objects): وتوجد فـي بـؤرة الخريطـة، وتربط بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائـي وتتـضمن الأجهـزة والأدوات والعينات (الشربيني والطناوى،2006).

4. إستراتيجية النمذجة (Modeling Strategy) : هي طريقة لإظهار وتوضـيح عمليات التفكير أمام الطلبة والتفكير في التفكير، حيث يمكنهم مراقبة طـرق ممارسة واستخدام مهارات ما وراء المعرفة (خطاب،2007).

5. إستراتيجية الكتابة التأملية (Writing Reflection Strategy) : وتعتمد علـى تدريب المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وهم يتصدون لحـل مـشكلة أو مهمة بصورة كتابية، وقد يقوم المتعلم بهذا قبل الحـل، أو فـي أثنائـه أو بعده(العمراني،2006).

6. إستراتيجية(K-W-H): تعد أحدى استراتيجيات بناء المعنى التـي طورهـا أوجل(Ogle)، وهي تشمل ثلاث مراحل:

أ. المرحلة K:وفيها يحدد الطالب ما يعتقد أن يعرفه حول الموضوع.

ب. المرحلة W: وفيها يعد الطالب قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع.

ج. المرحلة H: وفيها يحدد الطالب كيفية الحصول على المزيد مـن الـتعلم والاكتشاف والبحث من مصادر أخرى (البركاتي،2008).

7. إستراتيجية التفكير بصوت عال (Thinking Aloud Strategy): وهي عبارة عن تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله فـي مهمـة تتطلـب

التفكير، حيث يقول المتعلم المفكر بصوت عال كل المشاعر والأفكار التـي تحدث عند أداء مهمة ما، وهي طريقة يمكن أن يستخدمها المعلم، أو طالبان يعملان معا أحدهما كمفكر والأخر كمستمع محال(بهلول، 2004).

8. إستراتيجية حفظ السجلات: إن هذه الإستراتيجية تعتمد على استخدام سـجل دوري يتم التدوين فيه يوميا لأفكار الطلبة وما يكتـسبونه مـن معلومـات ومهارات، ثم الاطلاع عليها ثانية ومقارنتها مع ما يستجد عليهم من أفكـار (مصطفى، 2005).

9. إستراتيجية التعليم المباشر: تقتضي هذه الإستراتيجية من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات الآتية:

أ. يكتب المعلم اسم المهارة، ثم يحدد المحتوى أو النشاط الذي سـوف يـتم تنفيذه لعرض مهارة التفكير المطلوبة.

ب. يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطته مبتدئا بالأهـداف ثـم إجـراءات التنفيذ، ويمكن أن يتوصل إلى الكثير في هذا المجال إذا طرح الموضـوع للنقاش، من الطلبة اقتراح أهداف فرعية وإجراءات لتنفيذها مع تثبيتها على السبورة.

ج. يعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة، ويشاركه الطلبة في اغناء الموضوع واقتراح بعض العقبات التي يمكن أن تعترض عملية التنفيذ(مصطفى، 2005).

10. إستراتيجية التعلم البنائي: تشير هذه الإستراتيجية إلى أن سلوك الفرد يكون محكوما ببنائه المعرفي، ويصبح ما لدى المتعلم من معرفـة يـؤثر بدرجـة كبيرة على ما يمكن أن يضيفه المتعلم إلى بنيته المعرفية، أي أن ما يتعلمـه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلا، والطريقة الرئيسية للحصول على معلومات جديدة هي أن يقوم الفرد بتمثيل واستيعاب هذه المعلومات على أنها جزء من بنائه المعرفي(إسماعيل، 2007).

الأهمية التربوية لاستخدام ما وراء المعرفة

أكدت العديد من البحوث التربوية فاعلية ما وراء المعرفة في تحسين الـتعلم بشكل عام، وكذلك في تنمية القدرة على التحصيل الدراسي فـي مختلـف العلـوم، فتدريب الطلبة على مهارات ما وراء المعرفة له أهمية كبيرة، حيث يمكـنهم مـن استيعاب المعارف العلمية بصورة جيدة واستثمارها في حل المشكلات وأداء المهام، وبالتالي تعمل على تحسين التعلم ذي المعنى بدرجة كبيرة، حيث تقوم فكرتها على أساس مسلمة ان التعلم عن طريق التفكير يحسنه، فالفرق الأساسي بين الخبير فـي حل المشكلات والأقل قدرة، أن الخبراء يفهمون تفكيـرهم ويـشرحونه بينمـا لا يستطيع الآخرون فعل ذلك(عبد الحميد، 1998).

وقد لخص (بهلول، 2004) أهمية استخدام الطلبة لاسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة، حيث تساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي:

1. تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
2. تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.
3. زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثـار المترتبـة علـى اسـتخدام أحـدى الاستراتيجيات دون غيرها .
4. مساعدة المتعلم على القيام بدور ايجابي فـي جمـع المعلومـات وتنظيمهـا ومتابعتها وتقييمها في أثناء عملية التعلم.
5. تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة أفضل.
6. تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.
7. استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفـة فـي المواقـف التعليميـة المختلفة، وهو أحد المتطلبات الأساسية للتفكير الإبتكاري.
8. أن الوعي باستراتيجيات التعامل مع المعرفة يساعد في تنمية التفكير الناقـد والتفكير الإبداعي، إضافة إلى تحسين القدرة العامة على الاستيعاب.
9. مساعدة المتعلم على تخطى الفجوة بين النظرية والتطبيق.

وأشار جودين بأولور (Gooden Boulware,2007) إلى فهم المتعلم لا يتحسن لمجرد قراءة قدر اكبر من نصوص التعلم، أما في حالة اسـتخدامها وحـدة مـن استراتيجيات ما وراء المعرفة فان ذلك سيطور من فهمهم بشكل واضح.

الفاعلية الذاتية

يرتبط مفهوم الفاعلية الذاتية بطبيعة الأفراد، وما يمتلكون مـن قـدرات فـي تحصيل المعارف والمهارات معتمدين على ذواتهم باستخدام اسـتراتيجيات خاصـة بهم على أساس إدراك فاعلية الـذات لـديهم (Bandura,1986). كمـا أن الأفـراد يوجهون أفعالهم من خلال التدريب على التفكير المسبق لان الأحـداث المـستقبلية تتحول إلى حوافز لديهم وان تحديد الأهداف يرفع من مـستوى الدافعيـة وانجـاز الأداء.

فيغلب على طلاب المرحلة الثانوية طابع الاعتزاز بالذات وتأكيدها، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، والميل إلى الزعامة الاجتماعية والكفاح، ويكافح المراهقون للمزيد من الاستقلال الاجتماعي، وتنمو الاتجاهات لديهم وتتفتح الميول إلـى تقيـيم التقاليد السائدة في ضوء المشاعر والخبرات الشخصية، ويزداد الوعي الاجتمـاعي والميل إلى النقد والرغبة في الإصلاح، ويلاحظ الشعور بعدم الارتياح نحو بعـض القوانين خاصة تلك التي تحد من حركتهم وفاعلية ذواتهم (أبو جادو، 2006).

ومن هنا فقد اقترح باندورا (Bandura,1977) مفهوما من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالإنجاز الإنساني في مختلف ميادين الحياة وهو فاعلية الذات، حيث ظهـر هذا المفهوم من خلال مقالة نشرها عام (1977) بعنوان " فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" ويرى أن فاعلية الذات تسهم في تحديـد سـلوك الإصـرار والمثابرة لدى الأفراد.

ويرى باندورا أن الفاعلية الذاتية تمثل وسيطاُ معرفياً، فتوقع الفرد لفاعلية ذاته هي المحددة لطبيعة السلوك الذي سيقوم به، ومقدار الجهد الـذي سـيبذله لتحقيـق مبتغاه، بالإضافة إلى درجة المثابرة التي سيقدمها في مواجهة المصاعب والمـشاق التي قد تقف عائقا أمامه (Bandura,1986).

فالقناعة أو المعتقدات بفاعلية الذات تؤثر في عمليات الانتباه والتفكير والـتعلم عند الأفراد، وتظهر بطريقة مساعدة للذات أو تكون بطريقة معيقة للذات. فـالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يركزون انتباههم علـى تحليـل المـشكلة، ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها بينما الأفراد الذين يشعرون بالـشك فـي فاعلية ذواتهم يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم فـي الهمـوم عنـدما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، كما أنهم يسهبون في التركيز على جوانب القصور وعدم الفاعلية الذاتية لديهم، ولا يفكرون ألا بفشلهم الذي يؤدي بدوره إلـى نتـائج سلبية. ان هذا النوع من التفكير السلبي يولد التوتر والضغط، ويحد من الاسـتخدام الفعال للقدرات المعرفية من خـلال تحويل الانتباه عن كيفيـة تلبيـة المتطلبـات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حـول العجـز الشخـصي واحتماليـة الفـشل (Bandura & Wood,1989).

كما تعد هذه الاعتقادات والتوقعات بعدا من أبعاد الشخصية المتمثلة بالقناعـة الذاتية وقدرة الفرد على السيطرة على المتطلبات والتغلب على الصعوبة التي تواجه الفرد وذلك من خلال تصرفاته الذاتية، كما أنها تبين للفرد قدرته على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في مواقف معينة (زهران، 2003).

مفهوم الفاعلية الذاتية

يعرف باندورا (Bandura,1977) فاعلية الذات بأنها أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنهـا غامـضة وغيـر واضـحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة فـي الأداء، والجهـود المبذولة، ومواجهة العقبات، وانجاز السلوك.

وعرف (السيد، 1994) الفاعلية الذاتية: على أنها توقع الفرد حول قدرته على أداء مهمة محدده، وهو يعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها.

ويرى هانوفر(Hanover,2000) أن الفاعلية الذاتية هي ثقة الأفراد فيما يتعلـق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون الفرد أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لدية المقدرة على إحراز الهدف.

أما (أبو غزال، 2007) فقد عرفها بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان مهمـة ما وتحقيق نتائج ايجابية .

وفي ضوء ما سبق من تعريفات وتوضيحات لمفهوم فاعلية الذات فانه يمكـن تعريفها على انه ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته التي تساعده في انجاز مهمات معينة واجتيازها بنجاح، لتحقيق الرضا والتوازن النفسي.

مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الفاعلية الذاتية:

يرى أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن معتقدات الفـرد عـن فاعليـة الذات لديه تؤثر في مظاهر متعددة من سلوكه، والتي تتضمن اختيـارهم للأنـشطة والأهداف وإصرارهم على انجاز المهام الموكلة إليه ويذكر (أبو غزال، 2007) من هذه المظاهر ما يلي:

1. اختيار النشاطات أو السلوك (Choice of Activities):حيث يختـار الأفـراد المهام والنشاطات أو السلوكيات التي يعتقدون بأنهم سوف ينجحون في أدائها ويجتنبون المهام والنشاطات أو السلوكيات التي تزيد احتمالية فـشلهم فيهـا، ومثال ذلك الطلبة الذين يثقون بفاعليتهم في مادة الرياضـيات فانـه يـزداد احتمال تسجيلهم في مساقات الرياضيات في الجامعة مقارنـة بالطلبـة ذوي الفاعلية المنخفضة في هذه المادة.
2. التعليم والإنجاز(Learning and Achievement): أن الأفراد ذوي الـشعور المرتفع لفاعلية الذات يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر مـن نظـرائهم ذوي الشعور المنخفض لفاعلية الذات، على الرغم من امتلاكهم للقدرات نفـسها. فإذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدراتهم فان الطلبـة الذين يعتقدون أن بإمكانهم انجاز مهمة ما هم أكثر احتمالا لإنجازها بنجـاح مقارنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم انجازها.
3. الجهد المبذول والإصرار(Effort and Persistance): يميـل الأفـراد ذوي الشعور المرتفع بفاعلية الذات إلى بذل جهد كافي عند محاولتهم انجاز مهـام معينة، كما أنهم أكثر إصرار على الإنجاز عندما يواجهون عقبـات تعيـق نجاحهم. وبالمقابل فالأفراد ذوي الشعور المنخفض بفاعليـة الـذات فـأنهم

يبذلون جهودا اقل لإنجاز مهام محددة والنجاح بها، كما أنهم يتوقفون بسرعة عن الاستمرار بالعمل عند مواجهتهم صعوبات تقف عائقا عن انجـاز تلـك المهام.

مصادر توقعات الفاعلية الذاتية

تعد الفاعلية الذاتية من أهم المفاهيم التي قدمها باندورا في نظريته الاجتماعية المعرفية في التعلم، حيث يرى أن اعتقادات الفرد حول القدرات والمهارات التـي يمتلكها، تساهم في بناء تقييماته عن فاعليته الذاتية وتحقق النتائج الايجابية، ويرى باندورا (Bandura,1997) أن هناك ستة مصادر تؤثر على الفاعلية الذاتيـة لـدى الأفراد وهي:

أولاً: إنجازات الأداء أو خبرات التمكن (Performans accomplishment):

وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة فالنجاح في مهمـة سـابقة يولـد النجاح، ويزيد توقعات الفرد في مهمات أخرى لاحقة. فيعتبر الفرد ما حققـه مـن إنجازات في الأداء أكثر المصادر تأثيرا في الفاعلية الذاتية، لذلك فالأداء النـاجح يرفع توقعات الفاعلية الذاتية للفرد، أما الإخفاق في الأداء يـؤدي إلـى خفـضها، والنجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات بما يتوافق مع صعوبة المهمـة، والأعمـال المطلوب انجازها من الفرد، فمثلا اجتياز الفرد لامتحان ذي صعوبة مرتفعة يزيـد من فاعلية الفرد لذاته، الأمر الذي لا يحدث إذا اجتاز امتحان ذي مستوى بسيط.

ثانياً: الخبرات البديلة(Vicarious experiences):

يقصد بها إمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحـظ أن مـن يشبهونه قادرين على القيام بها والعكس صحيح، ويصدق هذا الأمر في المواقـف التي تعتقد فيها أن لدينا من القدرات نفسها الموجودة لدى الآخرين. ومثـال ذلـك اعتقاد الطالب بإمكانية حله لمسألة رياضية صعبه عندما يحلها زميله بكل سهولة.

ثالثاً: الإقناع اللفظي (Verbal persuasion):

يشير الإقناع اللفظي إلى الحديث عن الخبرات المتعلقة بـالآخرين، ومواقـف مختلفة تعرضوا لها، وتأتي من قبل هؤلاء الأفراد بهدف الإقناع وإكـساب الفـرد الترغيب في الأداء أو العمل والتأثير على سلوكه أثناء أدائه لمهمة ما.

ويعتمد مصدر الإقناع الذاتي على درجة مصداقية الشخص مصدر الإقناع ومدى الثقة به، حتى يكون له تأثير بالغ في رفع مستوى فاعلية الذات، الأمر الذي لا يحدث لو كان صادرا عن شخص منخفض الثقة والمصداقية. وكذلك أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة الفرد السلوكية على نحو منطقي وواقعي وليس عملا مستحيل الأداء .

رابعاً: الاستثارة الانفعالية (Emotional States):

تعد الاستثارة الانفعالية حالة يختبرها الفرد عند أدائه لبعض المهام لمعرفة مصادر فاعلية ذاته، فيفسر الفرد على سبيل المثال حالة القلق أو التوتر التي تصيبه على أنها مؤشر على صعوبة المهمة التي ينوي القيام بإنجازها، ومع ذلك فان ردود الفعل تجاه هذا المؤشر قد تختلف بين الأفراد، ومثال ذلك الطالب الذي يشعر بالقلق قبل الامتحان يعزى حالته هذه إلى عدم الدراسة الجيدة قبل الامتحان ويعتقد أن أدائه سيكون ضعيفا، بينما يفسر طالب أخر مثل هذه الحالة على أنها مؤشر جيد سيمكنه من الأداء في الامتحان بأفضل صورة.

خامساً: الظروف المحيطة:

إن تعرض الفرد لمواقف محبطه تقدم تهديدا لتوقعات فاعلية الذات للفرد أكثر من مواقف أخرى، فألفة الفرد بموضوع معين ومروره بالموقف نفسه أو ما يشابهه له دور هام في توقعات فاعلية الذات خاصة إذا علم الفرد مسبقا بصعوبته.

سادساً: التقييم الذاتي(Self-Assessment):

التقييم الذاتي الايجابي يعمل على تعزيز توقعات الفاعلية الذاتية، فالرضا أو عدم الرضا لدى الفرد عن فاعليته، لا يتحددان فقط بالمستوى الحقيقي للأداء، بل بالمعايير المستخدمة للحكم على مستوى ذلك الأداء.

أبعاد الفاعلية الذاتية

يرى باندورا (Bandura,1986) أن الفاعلية الذاتية تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

1. مقدار الفاعلية Managnitude:

ويمكن تغيير مقدار الفاعلية تبعا لصعوبة الموقف وطبيعته، ويتضح مقدار الفاعلية الذاتية بصورة اكبر عندما تكون المهمات مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة،

والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديـدها بالمهـام البـسيطة المتشابهة والمتوسطة الصعوبة ولكنها تحتاج إلى مستوى مرتفـع مـن الأداء فـي معظمها، كما ان طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الفرد الذاتية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل الجهد والدقة والتنظيم الذاتي.

2. العمومية Generality:

ويقصد بالعمومية انتقال توقعات الفاعليـة إلـى مواقـف أخـرى مـشابهة، وانطباعات الآخرين عن الشعور بالفاعلية أكثر تعميم علـى المواقـف المتـشابهة للموقف الذي تعرض له الفرد وتختلف هذه التوقعات باختلاف عدد من المكونـات مثل (القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، درجة التشابه بين الأنـشطة، الطرق التي يعد الفرد بها من إمكانياته، وخصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات الوصفية للمواقف).

3. القوة Strength:

ويتحدد بعد القوة في خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف. فالفرد الذي يمتلـك توقعات مرتفعة يمكنه الاجتهاد والإصرار في العمل وبـذل أقـصى طاقاتـه فـي مواجهة الخبرات اللاحقة والمواقف الصعبة القادمة، كما أن الشعور بقـوة فاعليـة الذات تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجزها بنجاح. وتقاس قـوة الاعتقـاد للفاعلية الذاتية من خلال قول الفرد انه يمكنه أن يؤدي أكثر مما يؤدي الآن.

العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية

ولما للفاعلية الذاتية من أهمية بالغة في حياة الإنسان فان هنـاك عـدد مـن العوامل التي تؤثر في فاعلية الذات وتساهم في تشكيلها، ويمكن تقسيمها إلى ثـلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية

يعتمد إدراك الفرد لفاعليته الذاتية لدى الأفراد على أربع مـؤثرات شخـصية هي:

1. المعرفة المكتسبة: هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئـة وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتيا وفق المجال النفسي لكل منهم، فعنـدما

يكتسب الفرد معرفة ما، فانه ينظمها وفقا للألفاظ التي احتوتها، أو وفقا للبناء الهرمي أو وفقا للبناء المتتابع ومن خلال ذلك فانه يقوم بترتيبها وتخزينهـا لتـتلاءم مـع خبراتـه وكيفيـة اسـتخدامها فـي المواقـف المـستقبلية (Zimmerman,1989).

2. عمليات ما وراء المعرفة: أن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر فـي قـرارات الأفراد وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم أهدافه ويدرسـها حـسب نوعهـا ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة، ويرى بـاركر(Batton,1980) أن عمليات ما وراء المعرفة تقود الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقـويم لأفكاره التي تحقق أهدافه واليات اتخاذ قراراته وفي ضوء ذلك يقرر فاعلية ذاته.

3. الأهداف: ويشير باندورا (Bandura,1997) إلى أن الطلبة الـذين يمتلكـون إحساس مرتفع بفاعلية الذات يميلون أكثر إلى انجاز الأهداف الذاتية الصعبة وتكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما أن ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتلكون حب التحـدي والمواجهـة لأهـدافهم فنراهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة فـي التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات، وبالتالي الحصول على القدر المرضـي من الإشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات.

4. المؤثرات الذاتية: وهي العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر على سلوكه تأثيرا مباشرا أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهام، وهذه المـؤثرات مثـل القلـق، وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية، ومـستوى الدافعيـة وعمليتـا التفـاؤل والتشاؤم، تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، وإحباط على المدى البعيـد وهذه المؤثرات تجعل مـن فاعليـة الـذات لـدى الفـرد فـي انخفـاض (Zimmerman,1989).

المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية:

يؤكد باندورا(Bandura,1977) أن الفرد أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي: ملاحظة الذات، والتقييم، ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفـرد بعـد تأثره بدافعية الذات وفيما يلي توضيحا لكل مرحلة.

1. ملاحظة الذات Self-Observation: ويقصد بها المراقبة المنظمـة لـلأداء، وملاحظة الفرد لنفسه، وإمداده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجـاز أحـد الأهداف، وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثـل فاعليـة الـذات وتركيب الهدف، مخطط العمليات المعرفية.
2. الحكم على الذات Self-Judgment: وتعني استجابة الأفراد التي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها، أو تحقيقهـا إلى مستوى معين.
3. رد فعل الذات Self-Reaction: وتحتوي هذه المرحلة على ثلاثة ردود أفعال هي:

أ. رد الفعل الذاتي السلوكي: ويسعى فيه الفـرد للبحـث عـن الاسـتجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه، لترك الأثر المرضى في نفسه.

ب. رد الفعل الذاتي الشخصي: ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية أثناء عملية التعلم.

ج. رد الفعل الذاتي البيئ: وهنا يبحث الفرد عن أفـضل الظـروف البيئيـة الملائمة والمناسبة لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية:

يذكر باندورا (Bandura,1977) أن هناك عوامل بيئية مؤثرة بفاعليـة الفـرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وان النمذجة لها طرقا مختلفـة مثـل الوسائل المرئية ومنها التلفزيون، وان تأثير النمذجة الرمزية يكون لها اثرا كبيـرا على اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي وان هنـاك خـصائص متعلقـة بالنموذج ولها تأثير على فاعلية الذات هي:

1. خاصية التشابه: تقوم على خصائص محددة مثل الجنس، العمر، والمستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.
2. التنوع في النموذج: وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.

الفاعلية الذاتية وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى:

لقد حظي مفهوم الفاعلية الذاتية بالاهتمام من قبل الباحثين التربويين فقد وجدت الدراسات ارتباطا ما بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى ومنها ما يلي:

أولا: الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز:

يرى باندورا أن توقع الفرد لفاعليته الذاتية وكفاءته تحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به، أي أنها تحدد الجهود المبذولة، ويذكر باندورا أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته، والمتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفاءتها للتعامل بنجاح مع التحديات البيئية والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي باندورا تقوم بدور هام في التوافق (Lewis & Maddux,1995).

كما أن فاعلية الذات الفردية وكفاءتها تحدد فيما إذا كان الفرد سيدرك المهمة التي يريد الاضطلاع بها باعتبارها فرصة أو تهديدا وبهذا تؤثر على قرار الفرد المتعلق بالقيام بالعمل أو الإقلاع عنه، كما تؤثر في سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف الإنجاز والتوافق والتحصيل (Pajares,1999)

لذا فان الفرد الممتلك للقدرة على ضبط سلوكه وأفكاره ومشاعره يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الضغوطات، وبناء علاقات سليمة، الأمر الذي يحدث عكسه من امتلاك الفرد معتقدات سلبية عن جهوده وتكون مقترنة بحالات القلق والتوتر والاكتئاب، فتؤدي بدورها إلى سلوك غير فعال، وبالتالي إلى حالة من ضعف الدافعية للإنجاز (Lewis & Maddux,1995).

ثانيا: الفاعلية الذاتية والتخصص الأكاديمي:

وجد الباحثين أن هناك علاقة ارتباطيه بين فاعلية الذات والاختيار المهني والعلمي والأكاديمي للطالب لمعرفته السابقة عن إمكاناته وقدراته وخاصة ضمن

تخصص الكليات العلمية، كما تؤثر فعالية الذات على القرارات الأكاديمية والمهنيـة لدى طلبة الجامعة، كما أن فاعلية الذات لدى الطالب ترتبط ايجابيا بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي للطالب(Pajares,1999).

ثالثا: الفاعلية الذاتية والنوع الاجتماعي:

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية من المفاهيم ذات الطابع التكويني غير الثابت نسبيا، وهذا المفهوم افتراضه باندورا على انه ميكانيزم يسهم في تغيير السلوك وبالتـالي فهو سلوك متوقع من الجميع بغض النظر عن نوعه الاجتماعي فـالفرد يتـصرف لمواجهة المشكلات (Bandura,1997) .

وأشار جليسبي وهليمان (Gillespie& Hillmen,1993) إلى تـأثير توقعـات الفاعلية الذاتية على الاختيار المهني لدى المراهقين وأظهرت أن الذكور يمتلكـون تقديرات لفاعليتهم الذاتية المهنية بمستوى منخفض عن الإناث.

وأشار العديد من الباحثين إلى أن الفاعلية الذاتية لا تختلـف مـستواها لـدى الأفراد باختلاف نوعهم الاجتماعي، ويعود ذلك إلـى طبيعـة الثقافـة والعـادات الاجتماعية السائدة في بعض المجتمعات فهي تفرض القيود نفـسها علـى الـذكور والإناث (المحسن، 2006). ويرى البعض أن الإناث أفضل من الذكور في المراحل العمرية المبكرة لغاية سن الثامنة عشرة ويعود ذلك إلى ان النضج والنمـو العقلـي أعلى منه لديهن من الذكور حتى نهاية هذا السن، وبالتالي ينعكس علـى فاعليـة الذات العامة لدى الإناث مقارنة بالذكور(عبيدات، 2008).

ويرى معظم الناس أن مرحلة المراهقة هي مرحلة من مراحل حياة الإنـسان التي تتميز بالتأرجح الانفعالي وعدم الواقعية والتمركز حول الذات وعـدم فهمهـا وتبني معتقدات خاطئة حولها، وهذا يحدث بسبب التغيرات الفـسيولوجية والنفـسية والجسمية التي ترافق هذه المرحلة، ولعل من أهم المشكلات التي تواجـه هـؤلاء الأفراد المراهقين هي مشكلات التكيف مع البيئة وتقع المسؤولية هنا على الأسـرة والمدرسة في مساعدتهم للتخلص من هذه المشكلات سـواء أكانـت تحـصيلية أو انفعالية أو سلوكية أو تبني معتقدات خاطئة(الضامن، 2005).

دافع الإنجاز

إن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافع شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي).

لذا تعد دراسة دافع الإنجاز من المواضيع الأساسية في علم النفس والتربية، التي اهتم العلماء والباحثون التربويون بدراستها والبحث فيها، فمصطلح الدافع يشير إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل إشباع حاجاته، وتعد هدفا تربويا بحد ذاته، حيث تعمل على توجيه اهتمامات الفرد، وتجعله يقبل على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل التعليمي وفي حياته المستقبلية، وتتضح أيضا كونها وسيلة يمكن استخدامها لإنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز (نشواتي، 2003).

ويعتبر دافع الإنجاز مفهوما افتراضيا، إذ لا يمكن رؤيتها وإنما نستدل على وجوده من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ، وقد تعددت التعريفات التي تبين معنى الدافع بشكل عام ودافع الإنجاز بشكل خاص.

مفهوم دافع الإنجاز

يعتبر مفهوم دافع الإنجاز من أكثر أشكال الدافعية اهتماما من قبل علماء النفس التربوي، إذا يمثل ارقي الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان لتحقيقها، ويعد دافع الإنجاز شكلا من أشكال الدافعية التي يكون التركيز فيها على المهام والنشاطات التعليمية، فدراسة دافع الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية. وقد اهتم الباحثون بالتحصيل الدراسي بدراسة دافع الإنجاز في إطار علم النفس التربوي. وقد برز الاهتمام بهذا المفهوم في السنوات الأخيرة، كأحد

المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميـات الشخـصية والـسلوك (خليفـة، 1997).

ويشير (قطامي وعدس، 2002) إلى أن دافع الإنجاز يتمثل في الرغبة فـي القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة - كمـا يـصفها ماكليلانـد (McClelland) أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان – تتميز بالطموح والاسـتمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدلاً من المهمات التي تنطوي على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً.

ويعرف اتكنسون (Atkinson,1958) دافع الإنجاز بأنه عبارة عـن اسـتعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد لتحقيق غاية ما وتحقيق النجاح مما يؤدي إلى نوع من الرضاء في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التمييز(الطواب، 1990).

كما يعرفه (خليفة، 2000) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحـو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب عل العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

وقد عرف ماكليلاند (McClelland,1961) دافع الإنجاز بأنه كل مـا يحـرك الفرد للقيام بأعماله على وجه أفضل، بسرعة وجهد أقل وبأفضل نتيجة (الزغـول، 2006).

تجمع معظم التعريفات لموضوع دافع الإنجاز على أنه يحـدث عنـد الكـائن البشرى بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقـق هدف معين (الزغول، 2001)

مكونات دافع الإنجاز:

أوردت (الزقيلي، 2013) ما جاء به (أوزبل، 1969) المـشار إليـه فـي (عبدا ، 2003) إلى ثلاثة مكونات لدافع الإنجاز هي:

أولاً: الدافع المعرفي: الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، فالفرد يحاول أن يـشبع حاجات المعرفة والفهم. وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافـأة لديه .

ثانياً: توجيه الذات: وتتمثل في رغبة الفرد بالمزيد من السمعة والصيت، والمكانـة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

ثالثاً: دافع الانتماء: يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخـرين، ويتحقـق إشباعه من هذا التقبل؛ بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه العـام أداة للحـصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيـد ثقتـه بنفسه.

أما (عبد المجيد، 1985) فاعتبر أن الدافع للإنجاز دالة لسبعة عوامل هي:

1. التطلع للنجاح.
2. التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
3. الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.
4. القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.
5. الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.
6. تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.
7. مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أما (عبد القادر، 2003) فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات وهي:

1. الطموح العام.
2. النجاح والمثابرة على بذل الجهد.
3. التحمل من أجل الوصول إلى الهدف.

أما (عبدا ، 2003) فيفترض أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

أولاً: البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد لتحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

ثانياً: البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ثالثاً: بعد المستوى العالي في الإنجاز: ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

الاتجاهات النظرية في تفسير دافع الإنجاز

أولاً: نظرية العزو(Weiner)

لقد صاغ هذه النظرية واينر عام (1979) وهي نظرية التفسير السببي لدافعية الإنجاز والتي أطلق عليها نظرية (Attribution Theory) واهتمت بالتفسير الإدراكي لمسببات النجاح والفشل لدى الأفراد، حيث ميزت بين عوامل داخلية للنجاح أو الفشل كالقدرة، وعوامل خارجية كالجهد والحظ وصعوبة أو سهولة المهمة. وبينت دراسات واينر(Weiner) أن الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع يعزون نجاحهم لما يمتلكونه من قدرة، ويعزون فشلهم لقلة جهدهم. أما الطلبة ذوو الإنجاز المنخفض فيعزون أسباب نجاحهم للحظ، والصدفة أو سهولة المهمة، ويعزون فشلهم إلى عدم امتلاكهم القدرة الكافية. ويشير واينر إلى الدلالة التربوية لهذا التفسير الإدراكي، لأن العوامل الداخلية تمتاز بالثبات النسبي، وتتطلب جهداً كبيراً لتعديلها كونها ترتبط بمعتقدات الفرد ومسلماته، وأنها أصبحت جزءاً من مكونات الشخصية لدية. أو تحسين أداء الفرد في المهمة التعليمية، أما العوامل الخارجية فيسهل تغييرها لتحسين جزء من مكونات الشخصية لديه. فالتعرض إلى الفشل المستمر أو الإحباط المتكرر يؤدي إلى حدوث ما يطلق عليه ظاهرة العجز المتعلم (Learned helplessness)

لدى الطلبة الذين يمتلكون دافعية إنجاز منخفض، فيعتقد هؤلاء أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم، وفقدانهم القدرة التي تمكنهم من الإنجاز، وهي قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة، مما يؤدي إلى لجوئهم لإلقاء اللوم على أنفسهم، وإلى إحساسهم باليأس من النجاح، حتى لو بذلوا الجهد الكافي (سالم،2004).

ثانياً: نظرية انجاز الهدف لماكليلاند(Achievement Goal Theory)

تفترض هذه النظرية إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية عن طريق النظر إليها كمحاولة لإنجاز أهداف معينة، فسلوك الطالب ما هو إلا نتاج لرغباته في تحقيق تلك الأهداف، وتركز هذه النظرية على هدفين أساسيين للتعلم هما: الهدف الموجه نحو المهمة أو الإتقان (Mastery task_oriented)، والهدف الموجه نحو الأداء (performance-oriented) وتؤكد النظرية بان الطلبة ذوي الأهداف الإتقانية يتميزون بالتنظيم الذاتي.

(Self-regulation، وبالتصميم الذاتي Self-determining) والاعتقاد بأهمية الجهـد المبذول في النجاح والفشل، وقابلية الذكاء للتغير، ويفضلون المهمات التي تنطـوي على التحدي، كما أنهم يتميزون بأنهم أكثـر اسـتخداماً للاسـتراتيجيات للمعالجـة الأعمق .

Deep strategy processing ومن ناحية أخرى يتميز الطلبة الـذين يـسعون نحـو الأهداف الأدائية بانشغالهم بمخاوفهم حول ما يمتلكونه من قدرات، وكيـف ينظـر الآخرون لأدائهم، كما أنهم يعتقدون بأن القدرة هي سبب النجاح والفشل، وينهمكون في استراتيجيات اقل تعقيدا، ويرددون عبارات سلبية للـذات، ويعـزون نجـاحهم لعوامل غير قابلة للضبط(الغريب، 1990).

ثالثاً: نظرية اتكنسون في دافع الإنجاز(Atkinson) :

أضاف اتكنسون (Atkinson) اعتبارات جديدة لنظرية دافع الإنجـاز عنـدما لاحظ رغبة الأفراد وسعيهم نحو الإنجاز والنجاح وميلهم إلى تجنب الفشل، وبذل ما في وسعهم من جهد وتحمل المخاطر ونتائجها والإصرار والمثابرة لتحقيـق دافـع الإنجاز. أما إذا سيطر على الفرد دافع تجنب الفشل فإن ذلك يجعله أقـل مواصـلة للسعي، لأن ذلك يشكل تهديداً صريحاً يترتب عليه حالة من الإحباط وخيبة الأمـل.

وبذلك يفترض اتكنسون أن الدافع نحو الإنجاز دالة على متغيرات ثلاث هي : قـوة الدافع، توقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة، ويؤكد بان الدافع يتم اكتـسابه منذ الطفولة ويبقى مستمر إلى أن يصل إلى درجة ثابتة نسبياً(عثمان، 2006).

وقد عبر اتكنسون عن دافع الإنجاز بمعادلة رياضية مفادها:

TA=TS-TAF

وتعني أن دافع الإنجاز = الأمل في النجاح – الخوف من الفشل(سالم،2004).

إذ أن :

TA:دافع الإنجاز

TS: الأمل في النجاح

TAF: الخوف من الفشل.

قياس دافع الإنجاز

تقاس دافعية الإنجاز بعدة اختبارات أشهرها اختبار تفهم الموضـوع (T A T) الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحمل كل منها أكثر من تفـسير، وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند المستجيب. كما يمكـن قيـاس دافعية الإنجاز من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب) دونمـا حاجـة إلـى صورة غامضة كما في حالة (T A T).وعلى الرغم من ذلك فـإن مهمـة تـوفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقـط، وإنمـا هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معاً وبعض المؤسسات الاجتماعيـة الأخرى (قطامي وعدس، 2002).

العلاقة بين متغيرات الدراسة:

تعتمد نوعية ومستوى ما وراء المعرفة التي يستخدمها الطلبة على مجموعـة المعتقدات التي يحملها الطلبة عن أنفسهم. والعامل الحاسم ضمن هذه المعتقدات هو التصور الذي يحمله الطلبة عن قدراتهم على تحصيل شيء ما، أو النجاح في نشاط ما، أو ما يسمى بالفاعلية الذاتية. وبندورا (Bandura, 1977) هـو أول مـن لفـت الانتباه إلى العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي للمعرفة عندما طور نظريته المعروفة بالنظرية المعرفية الاجتماعية. ووفقا لنظريته، فان الأفراد لـديهم

منظومة داخلية تنظم وتتحكم في عملية التعلم، ولا يحدث التعلم بفعل عوامل خارجية فقط تشكل السلوك. فالأفراد يطورون ويبنون معتقداتهم حول فاعليتهم الذاتيـة مـن خلال الخبرات المختلفة التي يتعرضون لها. وبعد أن تكتمل هذه المعتقدات تكـون أداة لتحقيق الأهداف إلى يسعون إليها وكذلك أداة للتحكم في البيئة المحيطـة بهـم (سالم،2004).

وهذه المعتقدات التي يحملها الطلبة عن قدراتهم الأكاديمية تساعد في تحديد ما يفعلون بالمعرفة والمهارات التي تعلموها. وكنتيجة لذلك فإن أدائهم الأكاديمي يكون محصلة لما يحملونه من معتقدات عن قدراتهم على إنجاز المهام التعليمية المنوطـة بهم. وهذا يفسر تفاوت أداء الطلبة على الرغم من تمـتعهم بقـدرات واسـتعدادات متشابهة.

منذ تقديم بندورا مفهوم الفاعلية الذاتية عام 1977، استقصى البـاحثون فـي المجال المعرفي الدور الذي يؤديه إدراك وفهم الذات في الحياة الأكاديمية للطـلاب على كافة المستويات. عقدان من البحث والتقصي أكدت أن المعتقدات التي يحملهـا الطلبة عن قدراتهم الأكاديمية تؤثر بصورة كبيرة على مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وكذلك على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تحصيلهم(Pajares, 1999) .

ولقد أشار بندورا (Bandura, 1997) إلى أن ما يحمله الطالب من معتقـدات تتعلق بفاعليته الذاتية تؤثر على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التـي يـستخدمها الطالب خلال عملية التعلم. ونتيجة لهذه العلاقة الوثيقة بين فاعلية الـذات وعمليـة التنظيم الذاتي للمعرفة (التي تعد جزءاً من مهـارات مـا وراء المعرفـة)، اهـتم الباحثون في المجال المعرفي بهذه العلاقة وأصبحت موضوعا للبحث في الكثير من الدراسات .

فالطلبة الذين يحملون معتقدات إيجابية عن فاعليتهم الأكاديمية – للقيـام بـأي مهمة تعليمية – يستخدمون استراتيجيات معرفية واستراتيجيات مـا وراء معرفيـة أكثر من الطلبة الذين يحملون معتقدات غير إيجابية(Gillespie& Hillmen,1993).

والطلبة أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة يستخدمون عمليـات التنظـيم الـذاتي للمعرفة بصورة أكثر فاعلية. فالطالب الأكثر ثقة يميل إلى مراقبـة وقـت الـتعلم

بصورة أكثر فاعلية، ويكون أكثر إصرارا علـى مواجهـة التحـديات التعليميـة، ويتجاوز العوائق التي تعترض طريقه بصورة أكبر. وكلما ارتفعت الفاعلية الذاتيـة زادت دقة التقويم الذاتي للنتائج(Pajares, 1999) .

أما عن ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز فنجد أن الأفراد يتأثرون في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والـتعلم. فالمعتقدات المعرفية تؤثر في أحكامهم وتعليمهم الذاتي، وفي الأهداف التي يـسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التـي تـواجههم، وفـي القرارات التي يتخذونها.

ولا نغفل عن خصائص الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفـع الـذين يمتلكـون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهـدافاً تنطـوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالـة طبيعيـة ومـستمرة إذ أنهـم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومـضمونة النتائج، ويميلون إلى المواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها، ولديهم الرغبة في التغذية العكـسية لإنجـازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم، و يتميزون بالثقة العاليـة بـالنفس، حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولـو كانوا لا يملكون معرفة عميقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه(الأعـسر، 1988).

كل هذه الخصائص وغيرها تجعل ممن يتصف بها يميلون إلى القيام بعمليات التخطيط لتحقيق النجاح المنشود ومراجعته والتحكم به على نحو واعٍ وتقيميها، فان هذه العمليات الذهنية تؤدي إلى زيادة دافع الإنجاز ورفع مستواه.

2.2 الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات حسب متغيرات الدراسة من الأقدم إلى الأحدث:

أولا: الدراسات ذات الصلة بالوعي بما وراء المعرفة:

قام جاكسون (Jackson,2000) بدراسة في أمريكا هدفت إلى الكـشف عـن علاقة مهارات التفكير ما رواء المعرفي (التحليـل، التركيـب، التقـويم) التـي يستخدمها الطلبة والقدرة على حل المشكلات، وقام الباحث بتطبيق برنامج يتـضمن تلك المهارات على عينة تكونت من (78) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسـة أن البرنامج المقدم، والذي يتضمن مهارات التفكير العليا الما وراء معرفية كان ذا أثـر دال إحصائياً على زيادة قدرة الطلبة في حل المشكلات، وان أكثر من (50%) مـن الطلبة الذين اشتركوا في البرنامج أظهروا نتائج مرتفعة، وعلامـات عاليـة علـى الاختبار البعدي لحل المشكلات من خلال استخدامهم مهارات التفكيـر المـا وراء معرفية .

وأجرى (أبو عليا والوهر، 2000) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكـل مـن الكلية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسـة مـن (374) طالباً وطالبة. تم استخدام اختبار يقيس درجة الوعي بمهارات مـا وراء المعرفـة تكون من (45) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكـون وعيـا متوسطا بمهارات ما وراء المعرفة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فـروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة تعزى إلى المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الثالثـة، ولـصالح ذوي المعدل التراكمي المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي المعـدل التراكمـي المتوسـط والمنخفض.

وهدفت دراسة (أبوعليا، 2003) التي أجريت في الأردن إلى استقصاء أثـر معرفة ما وراء المعرفة على الموهبة والتفوق في التحصيل وفي مجـال الإعـداد للامتحانات وأدائها. تكونت عينة الدراسة من (94) طالباً موهوبـاً، و(94) طالبـاً متفوقاً. طبقت أداة الدراسة المكونة من أشكال معارف ما وراء المعرفـة الثلاثـة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الموهوبين يستخدمون معرفة مـا وراء المعرفـة (التقريرية والشرطية) أكثر من الطلبة المتفوقين تحصيلياً، وأشـارت النتـائج إلـى وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام معرفة ما وراء المعرفة على التحصيل، ومجـال الإعداد للامتحانات وأدائها .

كما أجرى مارتيني (Martini,2004) دراسة في كندا شبة تجريبية هدفت إلـى التعرف على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي للطلبة ذوي المهارات العاليـة. تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً من الطلبة ذوي المستويات العليا فـي كنـدا. استخدم الباحث في هذه الدراسة نموذج تدريبي لمهارات التفكيـر العليـا لمقارنـة استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي بين الطلبة. أظهرت نتـائج الدراسـة ان استراتيجيات ما وراء المعرفة تختلف باختلاف مستويات القابلية لدى الطلبة، كمـا أنهم يمتلكون مفاهيم ومهارات ما وراء معرفية أعلى من الطلبـة العـاديين، كمـا أشارت نتائج الدراسة أن النموذج التدريبي لمهارات التفكير العليا ساعد في إكساب الطلبة العديد من مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

أما دراسة بروكس (Brooks,2004) التي أجريت في كندا فقـد هـدفت إلـى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والقدرة على القراءة الفعالة وحل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (825) طالباً وطالبة. تم استخدام مقياس ما وراء المعرفة من إعداد الباحث الذي يتكون من (30) فقـرة. أظهـرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائياً بين الاسـتراتيجيات مـا وراء المعرفية والقدرة على القراءة الفعالة، وإستراتيجية حل المشكلات .

وقام (المطيري، 2005) بدراسة في الكويت هدفت إلى قيـاس مـدى تـوافر مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي وعلاقـة ذلـك بدرجة الاستيعاب، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مدى توافر مهارات كـل مجال من مجالات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط، المراقبة والـتحكم، التقييم) وذلك باختلاف مستوى التحصيل، من جهة، وباختلاف نوع المهارة من جهة ثانية، وباختلاف الجنس من جهة ثالثة، بالإضافة إلى اختلاف تخصص الطلبة علمي وأدبي. تكونت عينة الدراسة من(318)طالبا وطالبة من دولة الكويت. قام الباحـث

بإعداد مقياس للتفكير فوق المعرفي يتضمن ثلاث مجالات (التخطـيط، المراقبـة والتحكم، التقييم)، واختبار تحريري لقياس الاستيعاب القرائي، ويقـيس الاسـتيعاب الحرفي، والاستيعاب الاستنتاجي، والاستيعاب الناقد. أظهرت نتـائج الدراسـة أن درجة توافر مهارات التفكير ما وراء المعرفي الـثلاث جـاءت بنـسبة متوسـطة ومتقاربة في مهارة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم). كما أشارت النتائج إلى أن درجة استيعاب الطلبة ككل جاءت بنسبة متوسطة. وأظهرت النتائج عـدم وجـود فروق تعزى لأثر التخصص والجنس لدى الطلبة نحو مهارات التفكيـر مـا وراء المعرفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص علـى درجـة الاستيعاب لصالح الفرع العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجـنس في مجالي الاستيعاب الاستنتاجي والاستيعاب الناقد، وجاءت الفروق لصالح الذكور في مجال الاستيعاب الاستنتاجي، ولصالح الإناث في مجال الاستيعاب الناقد،وعـدم وجود تفاعل بينهما. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيـه ايجابيـة دالـة إحصائيا بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) ومهارات الاستيعاب (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد).

وأجرى سنقر(sungur,2007) دراسة في أمريكا هدفت إلى البحث في مساهمة معتقدات الدافعية وما وراء المعرفة في أداء الطلبة الجامعيين تحت ظروف مختلفـة أثناء الخضوع للامتحان. تكونت عينة الدراسة من (58)طالبا جامعيا. تم في هـذه الدراسة استخدام مقياس أساليب التعلم، ومقياس فاعلية الذات، واستبانة الوعي المـا وراء معرفي .

أشارت نتائج الدراسة إلى أن تعديل العنصر المعرفي في البنـاء المـا وراء معرفي "تعديل معرفة المعرفة"،" وتعديل المعرفة"، و"السيطرة على توجيه الهـدف" هي عوامل التنبؤ الأفضل لتحصيل الطلبة في الامتحانات مهما اختلفـت الظـروف التي تحيط بالطالب، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين معتقدات الدافعية الما وراء معرفية وأداء الطلبة في الامتحانات.

وقامت كوتينهو(ccoutinho,2007) بدراسة في أمريكا هدفت إلى الكشف عـن العلاقة بين أهداف الإتقان ما وراء المعرفية والنجاح الأكـاديمي. تكونـت عينـه

الدراسة من (179) طالبا جامعيا، منهم (87) من الإناث، و(92) من الذكور مـن أحدى جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، استخدمت الباحثة استبانه مكونـه مـن ثلاثة أجزاء، الجزء الأول لقياس الشخصية، والجزء الثاني لقياس الوعي الما وراء معرفي، والجزء الثالث لجمع بيانات ديمغرافية حول عينه الدراسة. أظهرت نتـائج الدراسة وجود اثر توسطي جزئي في العلاقة بين أهداف الإتقان ما وراء المعرفية، والنجاح الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين الوعي بالأهداف الأدائية، وبين النجاح الأكاديمي .

كما أجرى (الزعبي، 2007) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عـن اثـر إستراتيجيتي مهارات التفكير ما وراء المعرفي واستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية.تكونت عينه الدراسة من (108) طالبا. تم استخدام ثـلاث اسـتراتيجيات وهي: المهارات فوق المعرفية، والإستراتيجية الاعتياديـة، وإسـتراتيجية الأمثلـة .أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات مجموعـه إستراتيجية المهارات فوق المعرفية، والإستراتيجية الاعتيادية لصالح الإسـتراتيجية فوق المعرفية في الأداء على حل المشكلات، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات مجموعه الأمثلة، والمجموعـة الاعتياديـة لـصالح مجموعه الأمثلة، بينما لم يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجـات مجموعـه إستراتيجية المهارات فوق المعرفية، وإستراتيجية الأمثلة، كم بينت النتـائج وجـود فروق في تحصيل الطلبة يعود إلى الإستراتيجية المستخدمة، وكانت الفروق لصالح مجموعة إستراتيجية المهارات فـوق المعرفيـة مقارنـة بإسـتراتيجية الأمثلـة، والإستراتيجية الاعتيادية، كما أن إستراتيجية الأمثلة كانت أميز مـن الإسـتراتيجية الاعتيادية، وبينت النتائج وجود اثر لاستخدام إستراتيجية المهارات فوق المعرفية في القدرة على حل المشكلات.

وقام (عبيدات، 2009) بدراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على مـستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، ومـدى اخـتلاف مـستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، وتخصـصه الدراسي، ومستوى تحصيله الدراسي.تكونت عينة الدراسـة مـن (1102) طالبـا

وطالبة في جامعة اليرموك، منهم (514) طالبا، و(588) طالبـة مـوزعين علـى السنوات الدراسية الأربعة، تم استخدام الصورة المعرفة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشرأو ودينسن(schraw &dennison). أظهرت نتائج الدراسـة امـتلاك أفراد العينة مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككـل،وعلى جميع الأبعاد، حيث كانت مرتبه تنازليا على النحو الآتي :معالجه المعرفة، ثم تنظيم المعرفة وأخيرا المعرفة حول المعرفة، كما أظهرت النتائج وجود اثـر ذي دلالـه إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للجـنس ولـصالح الإنـاث، ووجود اثر ذي دلاله إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود اثـر ذي دلالـه إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفـي يعـزى للمـستوى الدراسـي أو التخصص الدراسي، ووجود اثر ذي دلاله إحصائية في بعد تنظيم المعرفة، وبعـد معالجه المعرفة، يعزى للجنس ولصالح الإناث ووجود اثر ذي دلاله إحصائية فـي بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي .

ثانياً: الدراسات ذات الصلة بالفاعلية الذاتية :

قام هانوف (Hanover,2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور الجنس في تطور فاعلية الذات. تكونت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبـة مـن طـلاب المرحلة الجامعية. استخدم الباحث مقياس هارتر لفاعلية الذات. وأشارت النتائج إلى أن الجنس يلعب دورا أساسيا في تطور فاعلية الذات، وان الاختلاف فـي أسـاليب الحياة التي يتغير بموجبها الذكور والإناث عبر الزمن يمكن إرجاعها للسلوك المنمط جنسيا، وكذلك إلى الفروق في الخصائص الذاتية.

وأجرى (حمدي ودأود، 2000) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف علـى علاقة الفاعلية الذاتية بمتغيرات النوع الاجتماعي. تألفت عينة الدراسة مـن (414) طالبا وطالبة من كلية العلوم في الجامعة الأردنية، تم اختيارها عشوائيا. واسـتخدم الباحثان مقياس الفاعلية الذاتية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسـطي الذكور والإناث على مقياس الفاعلية الذاتية ولصالح الذكور.

وهدفت الدراسة التي أجراها (حسيب، 2001) في مصر إلى الكـشف عـن العلاقة بين فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية. تألفت عينة الدراسـة مـن (188) طالبا وطالبة من كلية التربية في جامعة قنا السويس من طلبة الـسنتين (الأولـى والرابعة). واستخدم الباحث اختبار المهارات الاجتماعية واختبار الفاعلية الذاتيـة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين بعض المهـارات الاجتماعيـة والفاعلية للذات لدى أفراد عينة الدراسة، مع وجود فروق دالة في مستوى الفاعلية للذات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وفي دراسة فويلك وميشيل (Voelk& Michael,2004) التي هدفت لتعرف إلى العلاقة بين الأداء الأكاديمي والفاعلية الذاتية والغش وأثر كل من متغيرات الجـنس والعمر والمستوى الدراسي. تألفت عينة الدراسة من (315) طالبا وطالبة موزعين على (3) كليات و(37) مدرسة ثانوية في نيويورك. ومن نتـائج أظهـرت وجـود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وقام (الصقر، 2005) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفـاءة الذاتية ومستوى النمو الأخلاق وعلاقتهما لدى عينة تكونت من (654) طالبا وطالبة جامعة اليرموك، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. واستخدم الباحث مقيـاس النمـو الأخلاقي (D.I.T) لرست المعرب للبيئة الأردنية. ومقياس الكفاءة الذاتية المدركـة الذي قام الباحث ببنائه. أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة في مستوى الكفاءة تعزى للمستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى .

وأجرى (سحلول، 2005) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين فاعلية الـذات ودافعية الإنجاز وأثر كل منهما في التحصيل الأكاديمي. كانت عينة الدراسة مكونه من (1025) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينـة صـنعاء تـم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. استخدم الباحث مقياس فاعلية الـذات العامـة لشفارتزد (Schwazer) المعرب، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبـة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز، ووجود أثر لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرى برتنر وبيجرز (Britner & Pajares,2006) دراسة هدفت تحديد درجة قدرة مصادر فاعلية الذات على التنبؤ بمعتقداتها في العلوم لـدى طلبـة المدرسـة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (319) طالبا وطالبة. استخدم الباحث مقيـاس باندورا للفاعلية الذاتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وفي دراسة رونالد (Ronald,2006) التي هـدفت الكـشف عـن العلاقـات الارتباطية للفاعلية الذاتية الإبداعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانويـة. تألفـت عينة الدراسة من (1332) طالبا وطالبة من مدارس شمال غرب الباسيفكي. دلـت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغيـر الجنس ولصالح الذكور.

وأجرى (عبيدات، 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بـين أنمـاط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس أنماط التنشئة الأسرية الذي قـام بتطـويره ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي قام ببنائه (الـشبول، 2004). تكونـت عينـة الدراسة من (582) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا وتـم اختيـارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من سبعة مدارس حكومية. أظهرت النتائج بان أفـراد عينة الدراسة اظهروا مستوى مرتفع من فاعلية الذات، ووجود فروق في مـستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق فـي مـستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وهنالك فروق في مـستوى فاعليـة الذات تعزى لمتغير التنشئة الأسرية ولصالح النمط الديمقراطي .

أجرى كارول وهوتون وورد وانورث وهيتي وآخرون (Carroll, Houghten, Wood,Unsworth, Hattie et al , 2009) دراسة هدفت للكشف عن العلاقات بـين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية لـدى طلبـة المـدارس الثانوية في استراليا. تكونت عينة الدراسة من (935) طالبا من المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائيا من 15 مدرسة ثانوية في استراليا. أظهرت النتائج وجود علاقـة ترابطية ايجابية بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية.

ثالثا : الدراسات ذات الصلة بدافع الإنجاز:

أجرى (العنزي، 2003) دراسة بعنوان "الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينه من الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينه عرعر"، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين تكونت عينه الدراسة من (300) طالبا في المرحلة المتوسـطة بمدينـه عرعر، وتراوحت أعمارهم ما بين (12 – 16) سنه، تم استخدام مقيـاس الثقـة بالنفس إعداد احمد القواسمة وعدنان الفرح، ومقياس دافع الإنجاز من إعداد محمـد جميل منصور. توصلت الدراسة إلى انه توجد علاقة ارتباطيه داله إحـصائيا بـين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينه من ألطلبه العاديين.

وقام (مجممي، 2006) بدراسة هدفت إلى معرفـة طبيعـة دافعيـة الإنجـاز الدراسي وقلق الاختبار وبعـض المتغيـرات الأكاديميـة كالتحـصيل الدراسـي، والتخصص الدراسي، وتم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق الاختبار على عينه مكونه من 345 طالبا من كليه المعلمين في جازان، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى دافعية الإنجـاز الدراسـي بـين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسـي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعيه الإنجاز الدراسـي، بـين الطلبة في التخصص العلمي والطلبة في التخصص الأدبي.

أجرت (عليمات وهواش، 2006) دراسة هدفت للتعرف على اثر كـل مـن دافعية الإنجاز وقلق الاختبار في التحصيل في مادة اللغة الانجليزيـة لـدى طلبـة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق، تكونت عينة الدراسة مـن (180) طالباً وطالبه أستخدم مقياس دافعية الإنجاز ومقياس التحصيل ومقياس قلق الاختبار وأسفر تحليل النتائج انه يوجد اختلاف في مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغـة الإنجليزية باختلاف دافعتهم، وأنه لا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز بـاختلاف مستوياتهم الصفية.

كما أجري (أبو غزال، 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وما إذا كانـت هـذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية حـسب متغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لمـا وراء الـذاكرة، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعـة اليرمـوك. وأشـارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة عامـة وأبعادهـا الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى. واختلاف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف التخصص، ولصالح الكليـات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، في حين لـم تختلـف العلاقة باختلاف الجنس.

وأجرى (بن بريكة، 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقـة بـين الـوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بـالجزائر. تكونـت عينة الدراسة من(763) طالباً وطالبة. طبق عليهم مقياس الوعي بالعمليـات المعرفيـة ومقياس دافع الإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لدى الطلبة، ووجود فروق بين الجنسين في الوعي بالعمليـات المعرفيـة ودافع الإنجاز لصالح الإناث، ووجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح التخصصات الأدبية.

كما أجرى (عطية، 2008) دراسة بهدف معرفة مستوى دافعية الإنجاز لـدى طلاب وطالبات الصفوف الذاتية الثلاثة لكل مـن المرحلـة الإعداديـة والثانويـة لمحافظة القاهرة، وكذلك معرفة الفروق في دافعية الإنجاز طبقا للمرحلة العمريـة لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين. وتكونت عينة الدراسة مـن 420 طالباً وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية في محافظـة القاهرة. وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج منها أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية كانت مرتفعة، وأن الفروق في دافعيـة الإنجاز داله بين الصفوف الدراسية في المرحلة الإعدادية لصالح الصفوف الأعلـى

والعمر الأكبر، أي إنا دافعية الإنجاز تنمو وفقاً للعمر والمـستوي الدراسـة فـي المرحلة الإعدادية لكن لم توجد فروق داله في دافعية الإنجاز بين الجنسين الـذكور والإناث.

أجرى (البشير، 2008) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لـدى طلبه مدارس الجليل وإلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحـصيل الطلبة والفروق المحتملة في هذه العلاقة تبعا لاختلاف نوع المدرسـة، أو جـنس الطالب، تكونت العينة من (360) طالبا وطالبه من المدارس العربية فـي منطقـة الجليل منهم (75) ذكور و(91) طالبة من مدارس الإناث، واستخدم مقياس دافعيـة الإنجاز الذي طوره (المومني، 2005)، وكشفت النتائج إن مستوى دافعية الإنجـاز لدى طلبه المدارس الثانوية في منطقة الجليل يقع ضمن المستوى المرتفـع وكـذلك يوجد علاقة ارتباطيه موجه داله إحصائيا حيث جمع إبعاد مقياس دافعيـة الإنجـاز ومتغير التحصيل. لكن النتائج أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيا في قوة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل ألطلبه يعزى لأثر نـوع الارتباطيـة بـين دافعية الإنجاز وتحصيل ألطلبه يعزى لمتغير الجنس .

وأجرى (الشوامين، 2011) دراسة بعنوان " العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط وأثرهما على التحصيل لدى طلبه الصف الأول الثانوي في منطقـة تبـوك بالمملكة العربية السعودية هدفت الدراسة إلى التعرف على الدلالـة بـين دافعيـة الإنجاز ومركز الضبط وأثرهما على التحصيل لدى طلبه الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. واستخدم مقياسين هما:

مقياس روتر لمركز الضبط ومقياس دافع الإنجاز وقد طبقت الدراسـة علـى عينه عنقودية عشوائية، بلغت (502) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية في منطقة تبوك للعام الدراسي (2010/2011)، وتوصـلت النتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط وكذلك وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط ولصالح الذكور، وعدم وجـود فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز.

التعقيب على الدراسات السابقة

تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها لتقـصي علاقـة الوعي بما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة، إذ لم تتعرض أياً من الدراسات السابقة إلى مثل هذه العلاقة. وبنفس الوقت هناك دراسات اقتربت مع الدارسة الحالية من خلال تناولها ربطها بين ما وراء المعرفة والفاعليـة الذاتية. كدراسة سنقر (Sungur,2007).

أظهرت الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية وجود فروق دالة في مـستوى الفاعلية الذاتية لصالح الذكور كما جاء في دراسة (Hanover, 2000) و(حمـدي ودأود، 2000) و(حسيب، 2001) و(Voelk & Michael, 2004) و(Ronald, 2006)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق داله في مستوى الفاعلية الذاتية لصالح الإناث كما في دراسة (سـحلول، 2005) و(Britner & Pajares, 2006) و(عبيدات، 2008).

أما فيما يختص بالدراسات التي تناولت دافع الإنجاز وعلاقته بمتغيرات أخرى كالجنس وغيرها من المتغيرات، يُلاحظ من نتائج هذه الدراسـات عـدم التجـانس والاتساق. فهناك دراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين ومـن هـذه الدراسات دراسة (أبو غزال، 2007)، وهناك دراسات أخرى أشارت إلـى تفـوّق الإناث على الذكور ومن هذه الدراسات (بن بريكه، 2007).

يتبين من استعراض الدراسات السابقة عدم تناول موضوع الدراسة الحالية _ في حدود علم الباحثة_إذ لم يتم العثور على أية دراسات تبحث في هذه المتغيـرات مجتمعة في كل من البيئة العربية والأجنبية

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

تناول هذه الدراسة المنهج الوصفي ليعبر عن ظاهرة الدراسة تعبيراً دقيقا كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها وكميا بإعطائها وصفا رقميا من خلال أرقام وجداول، ولا يقف هذا المنهج عند مجرد جمع بيانات وصفية إنما يتعدى ذلك إلـى محاولـة تشخيص وتحليل وربط وتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وبيان نوعية العلاقـة بـين متغيراتها.

كما تناول هذا الفصل عرضا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارهـا، كما يتضمن وصفاً للأدوات المستخدمة لتحقيق أغراض الدراسة، ودلالات صـدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تم إتباعها في تطبيق الأدوات للحـصول علـى البيانات، انتهاءً بالمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانـات لاسـتخلاص النتائج.

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة مؤتة في المرحلـة الجامعيـة الأولى من الجنسين، للسنة الدراسية 2013-2014، والبالغ عددهم (21517) طالباً وطالبة (حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل بالجامعـة)، والجـدول(1) يبـين توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	9468	%44
	إناث	12049	%56
المجموع		21517	%100
التخصص	علمية	9554	%44.4
	إنسانية	11963	%55.6
المجموع		21517	%100

2.3 عينة الدراسة:

لأغراض الدراسة تم اختيار عينة طبقية على مستوى التخصص، وعنقودية على مستوى الشعب، تكونت من (867) طالبا وطالبة، شكلوا ما نسبته (4%) تقريباً من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص

		العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	272	40.8
	إناث	395	59.2
المجموع		667	100.0
التخصص	علمية	274	41.1
	إنسانية	393	58.9
المجموع		667	100.0

3.3 أدوات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الادوات التالية:

أولا: مقياس الوعي بما وراء المعرفة

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تم اعتماد مقياس مهارات ما وراء المعرفة للمرحلة الجامعية الذي أعدته إبراهيم(2012)، حيث يتكون هذا المقياس من (31) فقرة، منها (13) فقرة لقياس التخطيط و(10) فقرات لقياس المراقبة الذاتية، و(8) فقرات لقياس التقويم الذاتي للتعلم، حيث يتم الإجابة على هذا المقياس باختيار أحدى الإجابات (دائما، أحيانا، نادرا)، فتحصل الاستجابة الأولى على ثلاث درجات فاثنتان، فواحدة على الترتيب.

ثم قامت (إبراهيم، 2012) بالتحقق من صدق وثبات المقياس على البيئة المصرية، فتم حساب الاتساق الداخلي لمكونات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد،

حيث ارتبطت أبعاده الثلاثة بالدرجة الكليـة، بمعـاملات اتـساق تراوحـت بـين (0.644-0.799)، كلها داله عند (0.01).

ثبات المقياس:

قامت (إبراهيم، 2012) بحساب معامـل ثبـات بطريقـة (ألفـا كرونبـاخ) Alpha Cronbach's على عينة قدرها 40 طالبة من طالبات الفرقة الثانيـة بالكليـة (من غير عينة الدراسة)، وقد تم حساب ثبات كل عبارة على حده، وتراوحت قـيم معاملات الثبات بين (0.753-0.879) وهي قيم جميعهـا دالـة عنـد مـستوى (0.001)؛ مما يشير إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة.

كما قامت (إبراهيم، 2012) بتطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة علـى عينة قوامها (40) طالبة من طالبات الجامعة، ثم أعادت التطبيق على نفس العينـة بفاصل زمني قدره أسبوعين، وتم إيجاد قيم معـاملات الارتبـاط للأبعـاد الثلاثـة للمقياس، وللدرجة الكلية وكانت قيمة معامـل ارتبـاط بيرسـون لبعـد التخطـيط (0.633)؛ وبعد المراقبة (0.758)، وبعد التقـويم (0.670)؛ والدرجـة الكليـة (0.777)؛ وكانت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقـين الأول والثـاني لمقيـاس مهارات ما وراء المعرفة جميعها دالة عند مستوى (0.01).

صدق وثبات مقياس الوعي بما وراء المعرفة في الدراسة الحالية:

في الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:-

1. باستخدام صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على(10) محكمـين مـن أساتذة علم النفس والقياس بجامعة مؤتة، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث لم يتم حذف أي فقرة وبنسبة اتفاق علـى الإبقـاء عليها أكثر من(80%) من المحكمين، وبذا بقي المقياس مكونـا مـن (31) فقرة، والملحق(أ) يبين المقياس بصورته الأولية، ويبين الملحق(ب) المقياس بصورته النهائية.
2. وتم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الـداخلي، مـن خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على

البعد وذلك على عينة استطلاعية (ن=52)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α≥0.05)، ويبين ذلك الجدول(3).

جدول(3)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة ومجموع الدرجات على البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الوعي بما وراء المعرفة

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
	التخطيط		المراقبة		التقويم
1	.591**	**14**	.533**	**24**	.722**
2	.782**	**15**	.722**	**25**	.732**
3	.794**	**16**	.705**	**26**	.858**
4	.648**	**17**	.759**	**27**	.817**
5	.568**	**18**	.745**	**28**	.846**
6	.599**	**19**	.784**	**29**	.708**
7	.767**	**20**	.821**	**30**	.645**
8	.796**	**21**	.751**	**31**	.766**
9	.877**	**22**	.788**		
10	.601**	**23**	.578**		
11	.831**				
12	.667**				
13	.866**				

** تعني دالة عند مستوى الدلالة(α≥0.01)

* تعني دالة عند مستوى الدلالة(α≥0.05)

يتبين من الجدول (3) بأن معاملات الارتبـاط تراوحـت بـين (0.533-0.877) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة(α≥0.01).

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكليـة على المقياس، والجدول(4) يبين ذلك:

جدول(4)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس الوعي بما وراء المعرفة

البعد	الكلي
تخطيط	.947**
مراقبة	.967**
تقويم	.949**

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، وذلـك بتطبيقـه علـى عينـة استطلاعية بلغت(52) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة اختيرت عـشوائياً مـن داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ(15) يوماً، وذلـك بهـدف حـساب ثبـات الاستقرار، كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفـا، ويبين الجدول(5) معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس الـوعي بمـا وراء المعرفة وأبعاده.

جدول(5)

معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس الوعي بما وراء المعرفة وأبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
التخطيط	13	0.88	0.91
المراقبة	10	0.89	0.89
التقويم	8	0.85	0.89
الكلي	31	0.90	0.93

يشير الجدول(5) بأن معاملات ثبات الإعادة للمقياس تراوحت بـين(0.85-0.89) للأبعاد وبلغت (0.90) للكلي. كما وتراوحت معاملات ثبات كرونباخ ألفـا للمقياس بين(0.89-0.91) للأبعاد، وبلغت (0.93) للكلي.

ثانيا: مقياس الفاعلية الذاتية:

قام (العدل، 2001) بإعداد مقيـاس فـي ضـوء مراجعـة الأدب النظـري والدراسات السابقة العربية والأجنبية، ومن أمثلة ذلك المقياس الذي أعده ويلر ولاد (Wheeler &lad) وهو يتضمن (46) فقرة في صورة مواقف تصف كل منها موقفا اجتماعيا يبين – بعد الإجابة عليه- قدرة الفرد على انجاز سلوك محدد فـي هـذا الموقف، وقد قام عبد الرحمن هاشم بترجمة هذا المقياس وإعداده للتطبيق على عينة بحث مصرية، وكذلك المقياس الذي أعده سـكوارزير وآخـرون (Schwarzer et al,1997) ليناسب عديد من الثقافات، والنسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانيـة وتـم تقنينه على ثلاث عينات من طلاب الجامعة بكل من ألمانيا واسبانيا، وتـم حـساب صدقه العاملي بطريقة المكونات الأساسية، الذي اظهر أن المقياس أحادي البعد، وقد قام (عبد السلام، 1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتقنينه علـى عينـة مصرية، ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=52) بهـدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج ثم حساب الصدق والثبات:

صدق مقياس الفاعلية الذاتية

استخدم (العدل، 2001) صدق المحكمين من خلال عرض المقيـاس علـى مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول المفردات وملائمتها للمقياس.

كما تم التحقق من صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلبـة في المقياس ودرجاتهم في مقياس سكوارزير وآخرون، وقد جاء معامـل الارتبـاط مساويا(0.64) وهو مؤشر لصدق المقياس.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:-

1. باستخدام صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على(10) محكمـين مـن أساتذة علم النفس والقياس بجامعة مؤتة، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث لم يتم حذف أي فقرة وبنسبة اتفاق علـى الإبقـاء

عليها أكثر من(80%) من المحكمين، والملحق(أ) يبين المقيـاس بـصورته الأولية، ويبين الملحق(ب) المقياس بصورته النهائية.

2. وتم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الـداخلي، مـن خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على المقياس وذلك على عينة استطلاعية (ن=52)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، ويبين ذلك الجدول(6).

جدول(6)

معاملات صدق البناء لمقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.466**	11	.519**	21	.504**	31	.594**	41	.619**
2	.559**	12	.488**	22	.580**	32	.487**	42	.624**
3	.602**	13	.543**	23	.623**	33	.650**	43	.756**
4	.559**	14	.732**	24	.546**	34	.365**	44	.701**
5	.619**	15	.532**	25	.562**	35	.612**	45	.379**
6	.756**	16	.709**	26	.653**	36	.410**	46	.339*
7	.535**	17	.571**	27	.694**	37	.466**	47	.529**
8	.633**	18	.723**	28	.511**	38	.559**	48	.463**
9	.439**	19	.334*	29	.578**	39	.602**	49	.591**
10	.361**	20	.463**	30	.557**	40	.559**	50	.741**

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول بأن معاملات الارتباط تراوحت بـين (0.334-0.756) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) مما يـدل علـى أن المقيـاس يتمتـع بمستوى مقبول من صدق البناء.

ثبات المقياس:

قام العدل (2001) بالتحقق من مؤشرات الثبات وذلك بحساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل كرنباخ ألفا وبلغ (.77) وبطريقة التجزئـة النـصفية معادلة سبيرمان- براون بلغ (.83) ومعادلة جتمان بلغ(.79).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبـات المقيـاس بتطبيقـه علـى عينـة استطلاعية بلغت(52) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة اختيرت عـشوائياً مـن داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ(15) يوماً، وذلـك بهـدف حـساب ثبـات الاستقرار، وبلغ معامل ثبات الإعادة المحسوب للمقياس ككـل (0.91). كمـا تـم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد وبلـغ معامـل الثبات المحسوب للمقياس بهذه الطريقة للمقياس (0.95).

تصحيح المقياس:

يحتوي المقياس على (50) فقرة، أمام كل فقرة أربعة اختيارات هي (نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، تصحح وفق التدرج (1،2،3،4) للمفردات الايجابية، والعكس للمفردات السلبية.

العبارات الـسلبية هـي(1، 4، 5، 7، 9، 12، 17، 19، 22، 23، 24، 26، 27، 30، 34، 35، 37، 39، 41، 44، 46، 49، 50).

والدرجة المرتفعة للمقياس تنم عن فاعلية ذاتية مرتفعة.

ثالثا: مقياس دافع الإنجاز

تم استخدام مقياس دافع الإنجاز للراشدين الذي أعده (سواقد، 2010)، وتكون المقياس من (28) فقرة.

صدق مقياس دافع الإنجاز بصورته الأصلية:

قام سواقد (2010) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين من خلال عرضه على (20) محكما من المتخصصين في الجامعات الأردنية ومراكز البحث في الأردن، حيث عرضت (50) فقرة تكون منها المقياس بصورته الأولية على المحكمين تم حذف الفقرات التي لم يتفق علية أكثر من (80%) من المحكمين. كما تحقق من معاملات تمييز الفقرات بعد عملية التحكيم وعددها (30) فقرة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (150) طالبا وطالبة، مما أدى إلى حذف فقرتين لانخفاض معاملات تمييزها. كما قام بالتحقق من صدق المحك التلازمي،

حيث بلغ معامل الارتباط بين مقياس دافع الإنجاز والتحصيل (0.77)، ومع مقياس مركز الضبط الخارجي (-0.62) ومع مقياس قلق السمة (-0.43).

صدق مقياس دافع الإنجاز في الدراسة الحالية

في الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:-

1. باستخدام صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على(10) محكمـين مـن أساتذة علم النفس والقياس بجامعة مؤتة، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث لم يتم حذف أي فقرة وبنسبة اتفاق علـى الإبقـاء عليها أكثر من(80%) من المحكمين وبذا بقي المقيـاس مكونـا مـن (28) فقرة، والملحق(أ) يبين المقياس بصورته الأولية، ويبين الملحق(ب) المقياس بصورته النهائية.
2. وتم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الـداخلي، مـن خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على المقياس وذلك على عينة استطلاعية (ن=52)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، ويبين ذلك الجدول(7).

جدول(7)

معاملات صدق البناء لمقياس دافع الإنجاز

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.374**	**8**	.355**	**15**	.323*	**22**	.307*
2	.379**	**9**	.587**	**16**	.404**	**23**	.612**
3	.357**	**10**	.505**	**17**	.500**	**24**	.487**
4	.529**	**11**	.509**	**18**	.365**	**25**	.478**
5	.537**	**12**	.323*	**19**	.456**	**26**	.408**
6	.624**	**13**	.397**	**20**	.311*	**27**	.641**
7	.623**	**14**	.597**	**21**	.509**	**28**	.593**

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.307-0.641) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة(α≤0.05) مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مقبول من صدق البناء.

ثبات مقياس دافع الإنجاز بصورته الأصلية:

قام (سواقد، 2010) باستخدام إجابات أفراد العينة الاستطلاعية لحساب دلالات الصدق والثبات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.81)، أما باستخدام ثبات الإعادة وبفارق زمني قدرة ثلاثة أسابيع بين التطبيقين بلغ معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة (0.83).

ثبات مقياس دافع الإنجاز في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت(52) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يوماً، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، وبلغ معامل ثبات الإعادة المحسوب للمقياس ككل (0.83). كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد وبلغ معامل الثبات المحسوب للمقياس بهذه الطريقة للمقياس (0.86).

تصحيح مقياس دافع الإنجاز :

يتم تصحيح المقياس بحيث تعطي الدرجات من (1-5) وبهذا تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على المقياس (28) وأعلى درجة (140). وتشير الدرجات المنخفضة إلى مستوى منخفض من دافع الإنجاز في حين تشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى عال من الدافع للانجاز. ويحتاج تطبيق المقياس إلى (30) دقيقة.

4.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

1. اعتماد المقاييس المستخدمة في الدراسة ومدى مناسبتها للتطبيق والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.

2. الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المعنية لتطبيق المقاييس على الطلبة في المدارس.
3. تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينه من الطلبة في مدارسـهم وعلى شكل شعب وبحضور الباحثـة لتوزيـع المقـاييس وللإجابـة عـن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
4. توضيح الهدف من الدراسة، وأنه سيتم التعامل مع إجابات الطلبـة بـسرية تامة، وأن هذه المعلومات سوف لن يتم اسـتخدامها إلا لأغـراض البحـث العلمي.
5. جمع البيانات وتحليلها للخروج بالنتائج.

5.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام ما يلي:

1. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية
2. التكرارات والنسب المئوية.
3. معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.
4. الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression .
5. تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)
6. اختبار (F) الأحادي

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

يستعرض هذا الفصل ما تم التوصل إليه من نتائج ومناقشتها في ضوء كـل من الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسـة والدراسـات الـسابقة والخـروج بالتوصيات المناسبة استنادا لما تم التوصل إليه من نتائج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الوعي بما وراء المعرفـة لـدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على كل مجال من مجالات الـوعي بمـا وراء المعرفـة كمـا فـي الجدول(8):

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على كل مجال من مجالات الوعي بما وراء المعرفة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
التخطيط	2.32	.49	2	متوسط
المراقبة	2.33	.53	1	متوسط
التقويم	2.31	.48	3	متوسط
الكلي	2.32	.41	--	متوسط

تشير النتائج في الجدول(8) أن مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى طلبـة جامعة مؤتة جاء متوسطاً وبمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معيـاري (0.41)، وقد حل بعد المراقبة أولا وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.33) وانحـراف معياري (0.53)، ثم حل ثانيا بعد التخطيط وبمستوى متوسط وبمتوسـط حـسابي (2.32) وانحراف معياري (0.49)، في حين حل بعد التقـويم أخيـراً وبمـستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.48).

أشارت النتائج إلى أن مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة جاء متوسطاً، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المواد التي يدرسها الطلبة وطرق التدريس والأساليب التي يتبعها المدرسون والتي يغلب عليها الطابع التقليدي، وافتقار العديـد منها إلى توظيف العديد من التقنيات كالحاسب الآلي والتطبيق العملي كـالمختبرات والرحلات والزيارات العلمية، بالإضافة إلى المناقـشات العلميـة داخـل قاعـات التدريس، والتي تساعد الطالب على القيام بعدة ادوار، بحيث يكون متسائلاً ومجيبـاً ومخططاً ومراقباً ومنظماً ومقيماً، وكل ذلك يساعد الطلبة على التفاعل المباشر مـع المادة العلمية، الأمر الذي أدى إلى أن يكون الطالب اقل وعيـا بمـا يتلقـاه مـن معلومات ومعرفة، وبالتالي كان مستوى التفكير الما وراء معرفي لديه اقل مما هو مطلوب.

وفيما يتعلق بالأبعاد أشارت النتائج إلى أن جميـع ابعـاد الـوعي بمـا وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة قد جاءت بمستوى متوسط، ويلاحظ بان الفارق بينها قليل جداً، حيث حل بعد المراقبة في المرتبة الأولى، ويمكن عـزو ذلـك إلـى أن الطالب ونتيجة لسعيه للنجاح في المادة فهو يقوم بمحأولة إيجاد الطـرق المناسـبة لذلك، حيث يسعى إلى الحصول على الأسئلة والامتحانات فـي المقـررات التـي يدرسها والحصول على نسخ من الامتحانات السابقة ويحلها، كما أن النضج الـذي توصل إليه في هذه المرحلة التعليمية قد ساعده على التساؤل حول مـدى تحقيقـه لأهداف التعلم، وإثارة الأسئلة حول المادة العلمية قبل أن يبدأ بتعلمها.

أما بالنسبة لحلول بُعد التقويم في المرتبة الأخيرة فيمكن عزوه إلى أن الطلبـة لا يولون أهمية للنجاح، ولا يتساءلون بعد الانتهاء من تعلم المادة العلميـة فيمـا إذا كانوا تعلموا كل ما يستطيعون منها، ولا يقومون بتقويم ذاتي لتعلمهم، ولا يوظفون ما تعلموه في تطبيقات عملية وخاصة في التخصصات الإنسانية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطيري(2005) والتي أظهرت نتائجها أن درجة توافر مهارات التفكير ما وراء المعرفي الـثلاث جـاءت بنـسبة متوسطة ومتقاربة في مهارة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسـة (عبيـدات، 2009) والتـي أظهرت نتائجها أن طلبة جامعة اليرموك لديهم مستوى مرتفع من التفكير مـا وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع الأبعاد، وتختلف معها كذلك في الترتيب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مقدار ما تفسره أبعاد الوعي بمـا وراء المعرفة مجتمعة ومنفردة بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) والجدول(9) يبين ذلك:

جدول(9)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) للعلاقة بين ما تفسره أبعاد الوعي بما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة

البعد	مصدر التباين	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
	الانحدار		9.253	1	9.253		
التخطيط	الخطأ	0.235	30.040	665	.045	204.838	.000
	الكلي		39.293	666			
	الانحدار		11.628	2	5.814		
المراقبة	الخطأ	0.061	27.665	664	.042	139.538	.000
	الكلي		39.293	666			
	الانحدار		12.056	3	4.019		
التقويم	الخطأ	0.011	27.237	663	.041	97.824	.000
	الكلي		39.293	666			

يتبين من الجدول (9) أن بعد التخطيط قد فسر منفرداً ما نسبته (23.5%) من التباين الكلي في الفاعلية الذاتية، حيث كانت قيمة (ف)= (204.838) ومستوى دلالتها (000)، في حين فسر بعد المراقبة منفرداً ما نسبته (6.1%) من التباين الكلي في متغير الفاعلية الذاتية، حيث كانت قيمة (ف)= (139.538) ومستوى دلالتها (000)، كما فسر بعد التقويم منفرداً ما نسبته (1.1%) حيث كانت قيمة (ف)= (97.824) ومستوى دلالتها (000)، كما فسرت الأبعاد الثلاثة (التخطيط والتقويم والمراقبة) مجتمعة ما نسبته (30.7%) من التباين الكلي في الفاعلية

الذاتية، ويبين الجدول(10) معاملات معادلة الانحدار لأثر أبعاد الوعي بما وراء المعرفة على الفاعلية الذاتية.

جدول(10)

معاملات معادلة الانحدار لأثر أبعاد الوعي بما وراء المعرفة على متغير الفاعلية الذاتية

مصدر التباين	B	الخطأ المعياري	beta	ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	1.618	.045		35.736	.000
التخطيط	.129	.024	.244	5.351	.000
المراقبة	.127	.018	.277	7.061	.000
التقويم	.069	.021	.137	3.230	.001

يتضح من الجدول(10) وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين أبعاد الوعي بما وراء المعرفة الثلاثة (التخطيط والمراقبة والتقويم) ومتغير الفاعلية الذاتية، حيث كانت قيم (ت) تساوي(5.351، 7.061، 3.230) على الترتيب، حيث دخل أولاً بعد التخطيط إلى معادلة الانحدار وتلاه بعد المراقبة وأخيرا جاء بعد التقويم، وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار بدلالة الأبعاد الثلاثة كما يلي:

الفاعلية الذاتية= 1.618 +0.129* التخطيط + 0.127* المراقبة + 0.069* **التقويم**

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين أبعاد الوعي بما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام الطالب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تولد لديه شعوراً بالذات الفعالة، كما أنهم يرجعون نتائجهم ونجاحهم وتميزهم إلى ما يبذلونه من جهد، كما أن استخدامهم للاستراتيجيات الما وراء المعرفية قد ساعدهم على التفكير بطريقة موضوعية وجادة، والقدرة على التغلب على ما يواجههم من عقبات أثناء أدائهم لمهامهم التعليمية من خلال التخطيط لدراستهم وتنظيمها، ومراجعة المادة، وتقويم مستوى تعلمه، وبالتالي شعورهم بالنجاح، مما ينعكس على فعالية الذات لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سنقر(sungur,2007)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مقدار ما تفسره أبعاد الوعي بمـا وراء المعرفة مجتمعة ومنفردة بدافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اسـتخدام تحليـل الانحـدار المتعـدد التـدريجي (Stepwise Multiple Regression) والجدول(11) يبين ذلك:

جدول(11)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) للعلاقة بين ماتفسره أبعاد الوعي بما وراء المعرفة ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة

البعد	مصدر التباين	معامل التحديد R^2	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
	الانحدار		17.898	1	17.898		
المراقبة	الخطأ	0.281	45.844	665	.069	259.620	.000
	الكلي		63.742	666			
	الانحدار		23.777	2	11.889		
التقويم	الخطأ	0.092	39.965	664	.060	197.525	.000
	الكلي		63.742	666			
	الانحدار		24.818	3	8.273		
التخطيط	الخطأ	0.016	38.925	663	.059	140.905	.000
	الكلي		63.742	666			

يتبين من الجدول (11) أن بعد المراقبة قد فسر منفرداً ما نسبته (28.1%) من التباين الكلي في متغير دافع الإنجاز، حيث كانـت قيمـة (ف)= (259.620) ومستوى دلالتها (000)، في حين فسر بعد التقويم منفرداً ما نسبته (9.2%) مـن التباين الكلي في متغير دافع الإنجـاز، حيـث كانـت قيمـة (ف)= (197.525) ومستوى دلالتها (000)، وفسر مع بعد المراقبة ما نسبته (37.3%) مـن التبـاين الكلي في متغير دافع الإنجاز، كما فسر بعد التخطيط منفرداً مـا نـسبته (1.6%) حيث كانت قيمة (ف)= (140.905) ومستوى دلالتها (000)، كما فسرت الأبعـاد الثلاثة (التخطيط والتقويم والمراقبة) مجتمعة ما نسبته (38.9%) من التباين الكلـي

في متغير دافع الإنجاز، ويبين الجدول(12) معاملات معادلة الانحدار لأثـر أبعـاد الوعي بما وراء المعرفة على متغير دافع الإنجاز.

جدول(12)

معاملات معادلة الانحدار لأثر أبعاد الوعي بما وراء المعرفة على متغير دافع الإنجاز

مصدر التباين	b	الخطأ المعياري	beta	ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	2.134	.054		39.424	.000
المراقبة	.185	.021	.318	8.645	.000
التقويم	.160	.025	.251	6.293	.000
التخطيط	.122	.029	.180	4.209	.000

يتضح من الجدول(12) وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين أبعاد الوعي بما وراء المعرفة الثلاثة (التخطيط والتقويم والمراقبة) ومتغير دافع الإنجاز، حيـث كانت قيم (ت) تساوي(8.645، 6.239، 4.209) على الترتيب، حيث دخـل أولاً بعد المراقبة إلى معادلة الانحدار وتلاه بعد والتقويم وأخيرا جـاء بعـد التخطـيط، وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار بدلالة الأبعاد الثلاثة كما يلي:

دافع الإنجاز= 2.134+ 0.185* المراقبة + 0.160* التقويم + 0.122* **التخطيط**

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين أبعاد الوعي بما وراء المعرفـة ودافع الإنجاز، أي أن الارتفاع بالوعي ما وراء المعرفي يؤدي إلى ارتفاع مستوى دافع الإنجاز، وقد يعزى ذلك إلى أن وعي الطالب بما يتعلمه وبتدربه سـواء فـي الدراسة أو في العمل أو في الحياة بمجملها والتخطيط له ومراقبته لتعلمه والتـساؤل عن مدى تحقيقه لأهداف التعلم، كما أن التقويم المستمر ومعالجة صعوبات الـتعلم أولا بأول تدفع الطلبة إلى التعلم مما ينعكس على دافعيتهم للاستمرار فـي الـتعلم والإنجاز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في أبعاد الوعي بما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بما وراء المعرفة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، والجدول(13) يبين ذلك:

جدول(13)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بما وراء المعرفة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

المتغير	فئة المتغير		التخطيط	المراقبة	التقويم
النوع الاجتماعي	ذكور	الوسط الحسابي	2.35	2.33	2.37
		العدد	272	272	272
		الانحراف المعياري	.43	.45	.45
	إناث	الوسط الحسابي	2.31	2.32	2.27
		العدد	395	395	395
		الانحراف المعياري	.48	.58	.50
التخصص	علمية	الوسط الحسابي	2.33	2.44	2.40
		العدد	274	274	274
		الانحراف المعياري	.38	.46	.41
	إنسانية	الوسط الحسابي	2.31	2.25	2.24
		العدد	393	393	393
		الانحراف المعياري	.50	.56	.52

يتبين من الجدول(13) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بما وراء المعرفة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، والجدول(14) يبين نتائج التحليل:

جدول(14)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بما وراء المعرفة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

الأثر	القيمة	قيمة(ف) المناظرة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي Hotelling's Trace	.006	1.419	.236
التخصص Hotelling's Trace	.057	12.640	.000

يتضح من الجدول(14) عدم وجود فروق في أبعاد الوعي بما وراء المعرفة الثلاثة تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة هـ وتلنج (Hotelling's Trace) = (0.005)، وقيمة (ف) المناظرة= (1.031) ومستوى دلالتها=(0.378)، في حين يلاحظ وجود فروق تعزى للتخصص حيث كانت هـ وتلنج (Hotelling's Trace) = (0.046)، وقيمـة (ف) المنـاظرة= (10.221) ومـستوى دلالتهـا=(0.000)، ولمعرفة في أي من أبعاد مقياس الوعي بما وراء المعرفة تعود تلك الفـروق تبعـا لمتغير التخصص تم استخدام اختبار (ف) الأحادي والجدول(15) يبين ذلك.

جدول(15)

نتائج اختبار (F) الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد مقياس الوعي بما وراء المعرفة تبعاً لمتغير التخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	.064	1	.064	.303	.582
	الخطأ	140.239	665	.211		
	الكلي	140.303	666			
المراقبة	بين المجموعات	5.540	1	5.540	20.195	.000
	الخطأ	182.414	665	.274		
	الكلي	187.954	666			
التقويم	بين المجموعات	4.047	1	4.047	17.617	.000
	الخطأ	152.775	665	.230		
	الكلي	156.823	666			

يتبين من الجدول(15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعد التخطيط تعزى للتخصص، في حين يظهر فروق دالة إحصائيا في بعدي(المراقبة، والتقويم) تعزى للتخصص، ومن خلال المتوسطات الحسابية يلاحظ بأن الفروق تعود لصالح طلبة التخصصات العلمية.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أبعاد الوعي بما وراء المعرفة الثلاثة تعزى للنوع الاجتماعي، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة والطالبات يدرسون بنفس الطرق والأساليب ويستخدمون ذات الطرق أثناء تعلمهم. كما قد يعزى إلى تشابه كلا الجنسين في هذه المرحلة في مستوى النمو العقلي، حيث يرتبط النمو العقلي بالعمليات الما وراء المعرفية لدى الطالب.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المطيري،2005) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لا يختلف بين الجنسين.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبيدات، 2009) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبات أعلى منه لدى الذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي(المراقبة، والتقويم) تعزى للتخصص ولصالح طلبة الكيات العلمية، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة هذه المواد وما تمتاز به من صعوبة وحاجتها إلى الفهم وبذل الجهد الكافي، فأسئلتها تتطلب طرق وأساليب متنوعة لحلها، والأخذ بالاعتبار جميع الخيارات عند حل مشكلة ما، وتتطلب كذلك من الطالب إعادة تعلم المادة العلمية لاستيعاب المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى أنها تتطلب الخروج بتطبيقات عملية لما يدرسه الطالب.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبيدات، 2009) ودراس (المطيري،2005) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لا يختلف باختلاف التخصص.

2.4 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

1. ضرورة تطوير وتدريب المعلمين وأساتذة الجامعات على استخدام استراتيجيات ترتكز على تنمية التفكير ومهاراته، وعلى وجه الخصوص استراتيجيات ما وراء المعرفة في الكليات الإنسانية.
2. أن يتم التركيز في مناهج العلوم الإنسانية على موضوعات تساعد في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال استخدام أسئلة تستند إلى مشكلات علمية.
3. إجراء دراسات مشابهة لمعرفة علاقة الوعي بما وراء المعرفة بمتغيرات أخرى لدى طلبة الجامعة مثل القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.

المراجع

أ.المراجع باللغة لعربية

إبراهيم، منى توكل السيد. (2012). **فعالية مقرر تنمية مهـارات التفكيـر فـي إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة**، المؤتمر السنوي (العربي السابع -الدولي الرابـع) إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مـصر والوطن العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة، في الفترة من 11– 12 أبريل

أبو جادو، صالح.(2006). **علم النفس التربوي**(ط5). عمان: دار المسيرة للنـشر والتوزيع والطباعة.

أبو عليا، محمد.(2003). الفروق في المعرفة ما وراء المعرفة بـين الموهـوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالاردن. **مجلـة العلـوم التربويـة**، الجامعة الاردنية، 17(66)13-42.

أبو عليا، محمد والوهر، محمود .(2000**).** درجة وعي طلبة الجامعـة الهاشـمية بالمعرفة وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانـات وتقـديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التـي ينتمـون إليها. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 28(1)،68-96.

أبو غزال، معاوية.(2007). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية** (ط2). عمان: دار المسيرة.

إسماعيل، نبيه .(2007). المسؤولية التحصيلية في علاقتها بارتفـاع وانخفـاض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب معهـد اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرها. **مجلة كلية التربية** 1(12)،158-186

الأعسر، صفاء،(1998). **تعليم من أجل التفكير**، ترجمة. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الألوسي، أحمد إسماعيل (2001): **فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

البركاتي، نيفين.(2008). **اثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وK.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى: مكة المكرمة.

بشير، ياسر رياض، (2008). **دافعية الإنجاز وعلاقتها بتحصيل طلبة المدارس المختلطة وغير المختلفة في منطقة الخليل،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بن بريكة، عبد الرحمن.(2007).**العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

بهلول، إبراهيم احمد.(2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(30) 147: 280، كلية التربية، جامعة عين شمس.

جروان، فتحي.(1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.** العين: دار الكتاب الجامعي.

الجندي، امينة، وصادق، منير.(2001). **فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة.** المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد1، ص 362-411.

حسيب، عبد المنعم.(2001). **المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا.** علم النفس، جامعة قناة السويس، مصر.

حمدي، نزيه وداود، نسيمة.(2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **دراسات: العلوم التربوية**، 27(1)، 44-56.

خطاب، احمد.(2007). **اثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية: جامعة الفيوم: مصر.

خليفة، عبد اللطيف، (2000). **الدافعية للانجاز**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة .

خليفة، عبد اللطيف. (1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانين. **مجلة علم النفس**، الهيئة العامة للكتاب، 2(44)، 6-38.

الخويطر، ليلى.(2009**). اثر تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات والاتجاه نحو مادة الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية: جامعة الملك سعود: الرياض.

الزعبي، علي.(2007). اثر استراتيجية مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الامثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 8، العدد(3)، ص 143-163.

الزغول، عماد عبد الرحيم.(2006).**مقدمة في علم النفس التربوي**. مكتبة يزيد للطباعة والنشر: الكرك،الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم.(2001). **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

الزقيلي، بوران.(2013). **المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الإنجاز للطلبة الموهوبين والعاديين**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة مؤته.

زهران، حامد.(2003). **دراسات في الصحة النفسية والارشاد النفسي**. القـاهرة: عالم الكتب.

سالم،هبة ا محمد الحسن.(2004). **علاقة دافع الإنجـاز بالتحـصيل، وموضـع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعلـيم العـالي بولايـة الخرطوم**. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة الخرطوم، السودان.

سحلول، محمد. (2005). **فاعلية الذات ودافعية الإنجاز واثرهـا فـي التحـصيل الاكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء**. رسـالة ماجـستير غيـر منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

سواقد، ساري سليم.(2010). بناء وتقنين مقياس الدافع للانجاز لدى طلبة الجامعات الاردنية. الاردنـ جامعة مؤتـه، **مجلـة مؤتـة للبحـوث والدراسـات**، 25(1):121-150.

السيد، محمد ابو هاشم.(1994). **اثر التغذية الراجعة على فعاليات الذات**، رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الشربيني، فوزي والطنأوي، عفت.(2006).**استراتيجيات ما وراء المعرفـة بـين النظرية والتطبيق**. مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشريدة، محمد خليفة.(2003). **اثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكيـر الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقة ببعض المتغيرات**. رسالة دكتوراه غيـر منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

الشوامين، سليمان محمد، (2011). **العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركـز الـضبط وأثرهما على التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة تبـوك بالمملكة العربية السعودي**ة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتـة، الأردن .

الصقر، تيسير.(2005). **مستوى النمو الاخلاقي والكفاءة الذاتية المدركـة لـدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضـوء بعـض المتغيـرات**. رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن.

الصياد، وليد .(2004). **اثر تفاعل استراتيجيتين لما وراء المعرفة ومستوى الذكاء على سلوك حل المشكلة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية: جامعة الازهر: القاهرة.

الضامن، منذر. (2005**). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الطنأوي، عفت مصطفى.(2000**). التدريس الفعال**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

الطواب، سيد محمود.(1990).أثر تفاعل مستوى دفعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، 5(5) 9-19.

عبد ا ، جابر عبد ا (2006). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، المجلد الخامس العدد الثالث، القاهرة: دار غريب .

عبد ا ، مجدي أحمد(2003): **السلوك الاجتماعي وديناميانه، محاولة تفسيرية،** دار المعرفة الجامعية.

عبد الحميد، جابر .(1998). **التدريس والتعليم، الأسس النظرية، الاستراتيجيات والفاعلية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**، الكتاب السادس. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، جابر.(1999). **استراتيجيات التدريس والتعليم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس**، الكتاب العاشر. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد السلام، عبد السلام.(2001). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الغني، اسلام.(2005). **الفروق في مكونات ما وراء المعرفة واستراتيجيات حل المشكلات لدى المعتمدين/ المستقلين في الاساوب المعرفي من طلاب**

المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس: مصر.

عبد القادر، صابر.(2003)**.فعالية الذات وعلاقتهما باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد المجيد، جابر، (1985) **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم**، دار النهضة العربية القاهرة.

عبيد، وليم(2000).المعرفة وما وراء المعرفة. **مجلة القراءة والمعرفة**. كلية التربية جامعة عين شمس. العدد(1).ص1-8.

عبيدات، علاء الدين .(2009). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد الاردن .

عبيدات، ماهر.(2008)**. العلاقة بين انماط التنشئة الاسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك. اربد. الاردن.

العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق.(2007). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. عمان: دار المسيرة.

العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (2009). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلبةيين بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية.

عثمان، حاتم.(2006). **فعالية أحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان والوعي بالتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة طنطا: مصر.

العدل، عادل.(2001)**.** تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، الجزء الأول(العدد25)، ص121-178.

العربيات، عالية.(2004). **اثر استخدام استراتيجية التـدريس المعرفـي وفـوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية العليا**. رسـالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج العامة، كلية الدراسات التربوية العليا: جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الاردن.

عطية، عمر الفاروق، (2008)، **دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلـة الإعداديـة والثانوية من الجنسين ن" دراسة مقارنة** " رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

عليمات، محمد؛ هواش، خالد.(2006)، **العلاقة بين دافعية الإنجاز وماف الامتحان وأثرهما في التحصيل في مادة اللغة الانجليزيـة لـدى طلبـة المرحلـة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق**، الأردن .

العمراني، هيا.(2006). **اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحـصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات واتجـاههن نحوهـا.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العنزي، سعود شايش، (2003). **الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية .

الغريب، رمزية. (1990**). التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية**. مكتبة الأنجلـو المصرية، القاهرة_ مصر.

الفرماوي، حمدي وحسن، وليد.(2004**). الميتا معرفية- بين النظريـة والبحـث.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فرير، فاطمة.(1997). **الاتجاهات الحديثة في بحوث ما وراء المعرفة**. بحث مقدم للجنة العلمية الدائمة لترقية الاساتذة. كلية التربية جامعة الزقـازيق. ص: 1-37.

قطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن.(2002). **علم النفس العام** (ط2). عمان: دار الفكر.

القيسي، تيسير.(2001). **اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بغداد: العراق.

مجممي، علي بن محمد مرعي، (2006). **دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختيار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية .

المحسن، سلامة.(2006**). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

مصطفى، أسماء توفيق.(2005). **اثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى اطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

المطيري، مرزوق .(2005). **العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، اربد. الاردن.

نشواتي، عبدالحميد .(2003). **علم النفس التربوي** (ط4). عنان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ب. المراجع الاجنبية

Atkinson,J.W.(1958).**Matives in fantasy action and society**.New York :Van Nostrand.

Bandura, A & Wood,R. (1989).**Effect of perceived on self- regulation of complex decision making**. Journal of personality and social psychology, 56 (5), p. 805-814.

-Bandura, A. (1977): **Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change**, Journal of Psychological Review, Vol.84, No.2

Bandura, A.(1986). **Social foundation of thought and action: A social cognitive**. Cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Bandura, A.(1997).**Seif-efficacy:The exercise of control**. New York: Free-man.

Batton, Wynona Ruth.(1980). **The Elementary principals perception of the activities of local parent Teacher Association in the achievement of the objects of the national Congress o f Parents and Teachers**.DAI/A,57/03, P3336-3337.

Britner, L., & Pajares , F. (2006). **Sources of science self-Efficacy beliefs of middle school students**. Journal of research in science teaching 43(5)

Brooks,C. (2004). **Assessing students meta-cognitive Awareness of Reading Strategies**.October,16.

Brown, A. (1980). **Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms**. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe Metacognition, motivation, and (Eds.), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates understanding (pp. 65-116).

Broyon, M. A. (2004). **Met cognition and spatial development:**

Carrol , A, Houghton, S, wood, R, Unsworth, K, Hattie ,J, Gordon, L, Bower, J,.(2009). **Self efficacy and Academic Academic Achivement in Australian High School Student**: The Mediating Effects of Academic Aspirations and Delinquency. Journal of Adolescence. 32(4). 797-817.

Ccoutinho,S. (2007). The Relationship between goals , **Metacognition, and Academic Success**.Educational Journal , 7(1),pp39-47.

Costa, Artha L. (1991). **Mediating the metacognition : A resource book for teaching thinking**. Alexandria, Virginia : Association for supervision and curriculum development.

effects of Modern and Sanskrit schooling. Available at:

Everson, H.T. (1997). **Do metacognition skills and learning strategies transfer across domains. Paper presented ant the Annual**

Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. IL. March 24-28. (ERIC Document Reproduction Service ED 410262.

Flavell, h. (1981).**Cognitive monitoring. InW.P.Dickeson**(ED).Children oral communication skills (pp-35-60),New York.

Flavell, J. (1976). **Metacognition aspects of problem solving. In Renick, L**. The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbam Associates

-Gillespie, D. A Hilman, S.(1993).**Impact of Self – Efficacy Expectations on Adolescent Career Choice**, Journal of personality , 31 (6) pp32-40.

Gooden, B.& Carreker, R. & Thornhill, S. & Joshi, A & R.M.(2007). Instrucion of met cognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students.**The Reading Teacher**,61(1), 70-77

Hanover. B. (2000). **Investigation of the role on the gender in developing self-efficacy. The development social psychology of gender**, N. J. Lawrence Erlbaum Associates,p.177-206.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pag/es/doc/bro yonall ahabad.pdf

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pag/es/doc/broyonal l ahabad.pdf.

Jackson, l. (2000). **Increasing critical thinking skills to improve problem solving ability in mathematics**. http://www.askeric.org.(Online),Eric-No:ED446995.

Langrehr,D and Plamer,B .(1998**). A historical perspective of met cognition: form abstraction to paradigm**. The Florida State University. Tallahassee, Florida.

Leader, W.S.(2008).**Met cognition among students identified as gifted or nongifted using the discover assessment**. PH.D, The University of Arisona.

Lewis .J. and Maddux, J.(1995). **self-efficacy and adjustment basie principles and Issues.** In modduxled self efficly adapation. And adsustment plenum press.

Lindstrom, C. (1995). **Empower the child with learning difficulties to think meatcognitively**. Australian Journal of Remedial Education, 27 (2), 28-31.

Maddux ,J. E. (1998) :Personal efficacy , chapter (8) in V. derlega ,B. winstead & W.jones (eds) (1998),personality,contemporary theory & research ,Chicago ,nelson-hall .

Magiera,M. T.(2008). Met cognition in solving complex problems**: A case study of situation and circumstances that prompt met cognitive behaviours.** Ph. D, Illinois Institute of Technology.

Martinez,M.(2006): **What is metacognition?** Teachers intuitively recognize theImportance of metacognition but may not be aware of its many dimensions. Mr.Martinez explores the varieties of metacognitive skills and then offers suggestions for cultivating them in learners of all ages, phi Delta Kappan, from: http://www.highbeam.com\doc\1G1-145928110.html.

Martini, R.(2004). Point to parallels in ability-related difference in the use of. **metacognition in academic and psychology tasks Learning and Individual Differences**, 18(2), 237-247.

Nolan, mb(2000). The role of metacognitive skills in learning with an interactive. Form http://www.arches uga. edu/mnolan/ prospectus.htm.

Pajares, F. L. Miller, M (1999). **The relationship between perceived self-efficacy concepts and academic vocational tests do they differ according to tender and educational level**. Journal of educational psychology, (86),pp.193-203.

Pellingrino ,A.(2007). **The manifestation of critical thinking and met cognition in secondary American history studies through the implementation of lesson plans and activities consistent with historical thinking skills** .Ph .D, Florida State University.

Ronald A.(2006). Creative self-Efficacy : **correlates in Middle and secondary students**. Creativity research Journal, 18(4)447-457.

Schraw, G.,& Dennison, S.R. (1997). **“Assessing Metacognitive Contemporary Educational Psychology Awareness”**,. 19(4), 460 –475.

Shah, S.(2009). **Examining the impact of selected met cognitive strategies on learning disabled African American students**. Doctor of Education, University of Tacific Stockton, California.students receiving met cognitive strategy instruction in Mathematics course. Ph.D, Capella University.

Subocz, S.(2007). Habitude and performance of community college think metacognitively. **Australian Journal of Remedial Education**, 27(2),28-31.

Sungur. S. (2007). Contribution of motivational belifs and metacognition to students performance under consequential and nonconsequential test conditions. **Educational Ressearch &Evaluation**,13(2),127-142.

Tiplin, A. S.(2008). **Open- door thinking: Met cognition in reading comprehension instruction**. Doctoral of Education, University of California, Los Angeles, Ph.D.

Volek ,K .,& Michael, R.(2004). Academic Performance and cheating : the Effiect of Gender Age Duc .Education Moderating , the role of school identification and self_Efficacy. **Journal of educational research**, 97(3), 115-125.

Wilen W[. & Phillips,J. A.(1995):Teaching Critical Thinking:**A Metacognitive Approach.Social Education**; v59 n3 pp. 135: 138Mar1995 ISSN: 0037-7724, ERIC Accession No. EJ502217.

Zimmerman, B.J.(1989). Asocial cognitive view of self- regulative academic learning**. Journal of Educational Psychology**, 81,329-339.

الملحق(أ)

المقاييس في الصورة الأولية من التحكيم

الدكتور..المحترم.

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته.

تقوم الباحثة بدراسة تحت عنوان"الوعي بما وراء المعرفة وعلاقته بالفاعلية الذاتية ودافـع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة". بإشراف الدكتور فؤاد طلافحة لإستكمال متطلبـات الحـصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي وسيستخدم لتحقيق أغراض الدراسة ثلاثة مقاييس هما :

الأول مقياس مهارات ما وراء المعرفة للمرحلة الجامعية : المكون من (31) عبارة .

الثاني المقياس الفاعلية الذاتية: المكون من (50) فقرة.

الثاني المقياس دافع الإنجاز: المكون من (28) فقرة.

ويتم تطبيق هذه الأدوات على عينة من طلبة جامعة مؤتة .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية فإن الباحثة تأمل منكم إبداء أرائكم الموقرة في الحكم على مدى صلاحية هذه العبارات لهذه الدراسة في المقاييس من حيث:

1. انتماء العبارات وعدم انتماؤها.
2. السلامة اللغوية أو عدم مناسبتها.
3. إضافة ما ترونه مناسباً.
4. حذف ما ترونه مناسباً.
5. إبداء أي اقتراحات أخرى.

وسوف تكون لأرائكم القيمة ولملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير الأداة وإخراجها بالصورة المأمولة، والذي يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

** تدريج مقياس مهارات ما وراء المعرفة للمرحلة الجامعية على النحو التالي:

دائما	أحياناً	نادراً

شاكرين لكم حسن تعأونكم......

الباحثة رانية مصلح الشقاحين

جامعة مؤتة

أولا: مقياس مهارات ما وراء المعرفة للمرحلة الجامعية

الرقم	العبارة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
التخطيط						
1	أتصفح المادة الجديدة قبل دراستها بعمق.					
2	أضع أهدافاً محددة قبل أن أقوم بتعلم موضوع ما					
3	أحلل الموقف التعليمي وذلك بتحديد المظاهر الهامة للمادة التعليمية.					
4	أقوم بتنظيم المادة الدراسية لحفظها وفهمها.					
5	قبل أن اقرأ اخطط للوقت والجهد الذي سأبذله في تعلم مهمة ما.					
6	عندما أقرأ أتصور أمثلة ممكنة للأفكار التي أقرأها.					
7	اسأل نفسي أسئلة حول موضوع التعلم قبل البدء					
8	اقرأ فهرس الموضوعات بدقة قبل البدء في التعلم.					
9	أفكر بالعديد من الطرق لحل مشكلة ما يتنأولها التعلم ثم اختار أفضلها					
10	أسأل نفسي أسئلة حول ما أفعله في أثناء تعلمي شيئاً جديداً.					
11	أحدد سرعتي أثناء تعلمي للمادة العلمية بما يتناسب والوقت المخصص لذلك.					
12	أفكر ملياً بما أريد أن أتعلمه من المادة العلمية قبل أن بدأ بتعلمها.					
13	أتصفح المادة الجديدة قبل دراستها بعمق.					
المراقبة						
14	أ سال نفسي عما إذا كنت حققت أهدافي في التعلم.					
15	أضع في اعتباري عدد من الاختيارات قبل البدء في الإجابة.					
16	أتوقف بانتظام لأتفحص قدرتي على الفهم					
17	أسأل نفسي أن كنت أخذت بالاعتبار جميع الخيارات عند حل مشكلة ما.					
18	أقوم بمراجعة المادة العلمية بين الحين والآخر لاكتشاف العلاقات القائمة بين أجزائها.					
19	أثير أسئلة حول المادة العلمية قبل أن أبدأ بتعلمها.					
20	أفكر بطرق وأساليب متنوعة للتغلب على مشكلة واجهتني أثناء تعلمي المادة العلمية.					
21	أهتم بمعرفة إجابات الأسئلة التي أخطأت فيها.					
22	أهتم بحل الأسئلة والامتحانات في المقررات التي ادرسها.					
23	أحأول الحصول على نسخ من الامتحانات السابقة.					

الـــــــــتقـــــــــويـــــــــم						
24	عندما انتهي من التعلم أقيم نفسي .					
25	اسأل نفسي عما إذا كان هناك طريق سهل لعمل الأشياء بعد الانتهاء من التعلم					
26	اسأل نفسي عما إذا كنت قد وضعت في اعتباري كل الاختيارات أثناء دراسة مشكلة ما.					
27	أسأل نفسي مباشرة بعد إنجاز مهمة تعلميه عن مدى تحقيق الأهداف الموضوعة.					
28	أسأل نفسي بعد الانتهاء من تعلم المادة العلمية فيما إذا كنت قد تعلمت كل ما أستطيع تعلمه منها					
29	أعيد تقويم نفسي فيما أتعلمه.					
30	أعيد تعلم المادة العلمية مرة ثانية حينما لا أستوعب المعلومات الجديدة أثناء التعلم الأول.					
31	حالما انتهي من القراءة أحاول الخروج بتطبيقات عملية لما قرأت.					

ثانيا: مقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	العبارة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
1	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني					
2	إذا واجهتني عقبة ما فسوف اجد طريقة لحلها					
3	استطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني					
4	اتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب					
5	يمكن لبعض العقبات ان تحول بيني وبين تحقيق اهدافي					
6	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا					
7	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي					
8	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم					
9	يسهل على زملائي حل كير من المشاكل التي يصعب علي حلها					
10	ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء لطلب المساعدة مني					
11	يمكنني مساعدة اى فرد لدية مشكلة					
12	لا اثق بمقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة					
13	سيكون لي مستقبلا زاهرا					
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف انجزها					
15	استطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب					
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما اجدني في مازق ما					
17	يصعب على اقناع أي انسان باي شيء					
18	استطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة					
19	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي انسان					
20	يمكنني السيطرة على انفعالات الاخرين من زملائي					
21	يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي					
22	اتبع جميع ارشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع					
23	التعامل مع الاخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع نفس الاسلوب					
24	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني					

25	استطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات					
26	ارى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي					
27	يصعب على الوصول إلى اهدافي وتحقيق غاياتي					
28	عندما تواجهني مشكلة اجد عندي حلولا كثيرة					
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة					
30	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة					
31	اعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات					
32	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي اصل إليها					
33	وهبني ا عز وجل من القدرات ما يجعلني اعيش سعيدا					
34	إذا عارضني أحد اكون انا الخاسر في النهاية					
35	إذا اعاقني أي انسان يصعب علي التغلب عليه					
36	انتصر لنفسي في كثير من المواقف					
37	يصعب علي ايقاف اي انسان عند حده					
38	لا اترك حقي مهما كان مع أي انسان					
39	ترك الانسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية					
40	على الانسان ان يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك					
41	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت					
42	سوف اصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع					
43	استطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد					
44	ليس من الصعب على أي انسان ان يقودني إلى ما يريد					
45	استطيع تحمل كثيرا من المسؤوليات					
46	يمكنني القيام بقليل من الادوار في الحياة					
47	تشعر اسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي					
48	وجودي في أي مكان كفيل بان يجعله ممتعا ومشوقا					
49	يمكنني إضافة القليل لأي عمل اكلف به					
50	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة					

ثالثا: مقياس دافع الإنجاز

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
1	إن العمل شئ: ( ).....(أ) أتمنى ألا أفعله ( ).....(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا ( ).....(ج) أتمنى أن أفعله ( ).....(د) أحب أداءه ( ).....(ه) أحب أداءه كثيرا جدا					
2	في المدرسة أو في مكان العمل يعتقدون أني: ( ).....(أ) أعمل بشدة جداً ( ).....(ب) أعمل بتركيز ( ).....(ج) أعمل بغير تركيز ( ).....(د)غير مكترث بعض الشئ ( ).....(ه)غير مكترث جداً					
3	أرى أن الحياة التى لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً ( ).....(أ) مثالية ( ).....(ب) سارة جداً ( ).....(ج) سارة ( ).....(د) غير سارة ( ).....(ه) غير سارة جداً					
4	أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشئ هام: ( ).....(أ) لا قيمة له في الواقع ( ).....(ب) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً ( ).....(ج) غالباً ما يكون أمراً مفيداً ( ).....(د) له قدر كبير من الأهمية ( ).....(ه) ضروري للنجاح					
5	عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي: ( ).....(أ) مرتفعة جداً ( ).....(ب) مرتفعة ( ).....(ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة ( ).....(د) منخفضة ( ).....(ه) منخفضة جداً					

6	عندما يشرح المعلم الدرس أو عندما يعطي المسؤول تعليماته: ( ).....(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً ( ).....(ب) أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التى تقال ( ).....(ج) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى ( ).....(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التى لا علاقة لها بالمدرسة أو بالعمل					
7	أعمل عادة: ( ).....(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ( ).....(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ( ).....(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله ( ).....(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله					
8	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أوادي مسئوليتي تماماً عندئذ: ( ).....(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ( ).....(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ( ).....(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ( ).....(د) أجدني راغباً في التخلي عن هدفي ( ).....(ه) أتخلى عن هدفي عادة					
9	اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي والأعمال المطلوبة مني: ( ).....(أ) غير هام جداً ( ).....(ب) غير هام ( ).....(ج) هام ( ).....(د) هام جداً					
10	عندما أبدأ بأداء الواجب المنزلي أو العمل المطلوب مني أشعر بأن هذا يتطلب مني : ( ).....(أ) مجهوداً كبيراً جداً ( ).....(ب) مجهوداً كبيراً ( ).....(ج) مجهوداً متوسطاً ( ).....(د) مجهوداً قليلاً ( ).....(ه) مجهوداً قليلاً جدا					

11	عندما أكون في المدرسة أو في مكان العمل فإن المعايير التى أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة منى تكون: ( ).....(أ) مرتفعة جداً ( ).....(ب) مرتفعة ( ).....(ج) متوسطة ( ).....(د) منخفضة ( ).....(ه) منخفضة جداً					
12	إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي أو العمل إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإن بعد ذلك: ( ).....(أ) أعود دائماً إلى العمل مباشرة ( ).....(ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل ( ).....(ج) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى ( ).....(د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى					
13	إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة: ( ).....(أ) أحب أن أؤديه كثيراً ( ).....(ب) أحب أن أؤدية أحياناً ( ).....(ج) أؤدية فقط إذا كوفئت على تأديته ( ).....(د) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته ( ).....(ه) لا يجذبني تماماً					
14	يعتقد الأخرون بأني أقوم بوجباتي: ( ).....(أ) بجد واجتهاد ( ).....(ب) بجد ( ).....(ج) بدرجة متوسطة ( ).....(د) بدرجة ضعيفة ( ).....(ه) بدرجة ضعيفة جداً					
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر: ( ).....(أ) غير هام ( ).....(ب) له أهمية كبيرة ( ).....(ج) ليس هاماً جداً ( ).....(د) هام إلى حد ما ( ).....(ه) هام جداً					
16	عند عمل شئ صعب فإنني : ( ).....(أ) أتخلى عنه بسرعة كبيرة ( ).....(ب) أتخلى عنه بسرعة ( ).....(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة ( ).....(د) لا أتخلى عنه بسرعة ( ).....(ه) أظل أواصل العمل عادة					

17	أنا بصفة عامة: ( ).....(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ( ).....(ب) أخطط للمستقبل كثيراً ( ).....(ج) لا أخطط للمستقبل كثيراً ( ).....(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة					
18	أرى زملائي في المدرسة أو في العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد: ( ).....(أ) مهذبين جداً ( ).....(ب) مهذبين ( ).....(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة ( ).....(د)غير مهذبين ( ).....(ه) غير مهذبين على الإطلاق					
19	في المدرسة أو في مكان العمل أجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة: ( ).....(أ) كثيراً جداً ( ).....(ب) كثيراً ( ).....(ج) قليلا ( ).....(د) لا أعجب بهم على الإطلاق					
20	عندما أرغب في عمل شئ أتسلى به: ( ).....(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك ( ).....(ب) غالباً لا يكون لدي وقت لذلك ( ).....(ج) أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت ( ).....(د) دائماً يكون لدي وقت					
21	أكون عادة : ( ).....(أ) مشغولا جداً ( ).....(ب) مشغولا ( ).....(ج) غير مشغولا كثيراً ( ).....(د) غير مشغولا ( ).....(ه) غير مشغولا على الإطلاق					
22	يمكن أن أعمل شئ ما بدون تعب لمدة: ( ).....(أ) طويلة جداً ( ).....(ب) طويلة ( ).....(ج) متوسطة ( ).....(د) قصيرة ( ).....(ه) قصيرة جداً					

23	إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة أو برؤسائي في العمل: ( ).....(أ) ذات قدر كبير جداً ( ).....(ب) ذات قدر ( ).....(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر ( ).....(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها ( ).....(ه) اعتقد أنها غير هامة تماماً					
24	يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الاعمال لأنهم: ( ).....(أ) يردون توسيع وامتداد الأعمال ( ).....(ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون ( ).....(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الأختبار ( ).....(د) يعتبرون أن هذه الأعمال أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال					
25	بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون: ( ).....(أ) في غاية الحماس ( ).....(ب) متحمساً جداً ( ).....(ج) غير متحمس بشدة ( ).....(د) قليل الحماس ( ).....(ه) غير متحمس على الإطلاق					
26	التنظيم شئ: ( ).....(أ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً ( ).....(ب) أحب أن أمارسه ( ).....(ج) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً ( ).....(د) أحب أن أمارسه على الإطلاق					
27	عندما أبدأ شيئا فإني: ( ).....(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ( ).....(ب) أنهيه بنجاح نادراً ( ).....(ج) أنهيه بنجاح أحياناً ( ).....(د) أنهيه بنجاح عادة					
28	بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون: ( ).....(أ) متضايقاً كثيراً جداً ( ).....(ب) متضايقاً جداً ( ).....(ج) أتضايق أحيانا ( ).....(د) أتضايق نادراً ( ).....(ه) لا أتضايق مطلقاً					

الملحق (ب)

المقاييس بالصورة النهائية

اخي الطالب/ اختي الطالبة..

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته.

تقوم الباحثة بدراسة تحت عنوان"الوعي بما وراء المعرفة وعلاقتـه بالفاعليـة الذاتية ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة مؤتة".استكمالاً متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي..

فأرجو التكرم بالإجابة عن فقرات المقاييس بمصداقية، حيث أن الإجابات سـتعامل بسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً حسن اهتمامكم وتعأونكم..

** ملاحظة: ضع علامة (X) في القوس المقابل.

النوع الاجتماعي: ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: علمي ( ) إنساني ( )

المعدل التراكمي : ( )

الطالبة

راينه مصلح الشقاحين

مقياس مهارات ما وراء المعرفة للمرحلة الجامعية

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	التخطيط				
1	أتصفح المادة الجديدة قبل دراستها بعمق.				
2	أضع أهدافاً محددة قبل أن أقوم بتعلم موضوع ما				
3	أحلل الموقف التعليمي وذلك بتحديد المظاهر الهامة للمادة التعليمية.				
4	أقوم بتنظيم المادة الدراسية لحفظها وفهمها.				
5	قبل أن اقرأ اخطط للوقت والجهد الذي سأبذله في تعلم مهمة ما.				
6	عندما أقرأ أتصور أمثلة ممكنة للأفكار التي أقرأها.				
7	اسأل نفسي أسئلة حول موضوع التعلم قبل البدء				
8	اقرأ فهرس الموضوعات بدقة قبل البدء في التعلم.				
9	أفكر بالعديد من الطرق لحل مشكلة ما يتنأولها التعلم ثم اختار أفضلها				
10	أسأل نفسي أسئلة حول ما أفعله في أثناء تعلمي شيئاً جديداً.				
11	أحدد سرعتي أثناء تعلمي للمادة العلمية بما يتناسب والوقت المخصص لذلك.				
12	أفكر ملياً بما أريد أن أتعلمه من المادة العلمية قبل أن بدأ بتعلمها.				
13	أتصفح المادة الجديدة قبل دراستها بعمق.				
	المـــــــــــــراقبـــــــــــــــة				
14	أ سال نفسي عما إذا كنت حققت أهدافي في التعلم.				
15	أضع في اعتباري عدد من الاختيارات قيل البدء في الإجابة.				
16	أتوقف بانتظام لأتفحص قدرتي على الفهم				
17	أسأل نفسي أن كنت أخذت بالاعتبار جميع الخيارات عند حل مشكلة ما.				
18	أقوم بمراجعة المادة العلمية بين الحين والآخر لاكتشاف العلاقات القائمة بين أجزائها.				
19	أثير أسئلة حول المادة العلمية قبل أن أبدأ بتعلمها.				
20	أفكر بطرق وأساليب متنوعة للتغلب على مشكلة واجهتني أثناء تعلمي المادة العلمية.				
21	أهتم بمعرفة إجابات الأسئلة التي أخطأت فيها.				
22	أهتم بحل الأسئلة والامتحانات في المقررات التي ادرسها.				
23	أحاول الحصول على نسخ من الامتحانات السابقة.				

الــتقـــويـــــم					
24	عندما انتهي من التعلم أقيم نفسي .				
25	اسأل نفسي عما إذا كان هناك طريق سهل لعمل الأشياء بعد الانتهاء من التعلم				
26	اسأل نفسي عما إذا كنت قد وضعت في اعتباري كل الاختيارات أثناء دراسة مشكلة ما.				
27	أسأل نفسي مباشرة بعد إنجاز مهمة تعلميه عن مدى تحقيق الأهداف الموضوعة.				
28	أسأل نفسي بعد الانتهاء من تعلم المادة العلمية فيما إذا كنت قد تعلمت كل ما أستطيع تعلمه منها				
29	أعيد تقويم نفسي فيما أتعلمه.				
30	أعيد تعلم المادة العلمية مرة ثانية حينما لا أستوعب المعلومات الجديدة أثناء التعلم الأول.				
31	حالما انتهي من القراءة أحاول الخروج بتطبيقات عملية لما قرأت.				

مقياس الفاعلية الذاتية

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني				
2	إذا واجهتني عقبة ما فسوف اجد طريقة لحلها				
3	استطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني				
4	اتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب				
5	يمكن لبعض العقبات ان تحول بيني وبين تحقيق اهدافي				
6	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا				
7	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي				
8	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم				
9	يسهل على زملائي حل كير من المشاكل التي يصعب علي حلها				
10	ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء لطلب المساعدة مني				
11	يمكنني مساعدة اى فرد لدية مشكلة				
12	لا اثق بمقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة				
13	سيكون لي مستقبلا زاهرا				
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف انجزها				
15	استطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما اجدني في مازق ما				
17	يصعب على اقناع أي انسان باي شيء				
18	استطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة				
19	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي انسان				
20	يمكنني السيطرة على انفعالات الاخرين من زملائي				
21	يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي				
22	اتبع جميع ارشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع				
23	التعامل مع الاخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع نفس الاسلوب				
24	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني				
25	استطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات				

26	ارى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي				
27	يصعب على الوصول إلى اهدافي وتحقيق غاياتي				
28	عندما تواجهني مشكلة اجد عندي حلولا كثيرة				
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة				
30	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة				
31	اعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات				
32	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي اصل إليها				
33	وهبني ا عز وجل من القدرات ما يجعلني اعيش سعيدا				
34	إذا عارضني أحد اكون انا الخاسر في النهاية				
35	إذا اعاقني أي انسان يصعب علي التغلب عليه				
36	انتصر لنفسي في كثير من المواقف				
37	يصعب علي ايقاف اي انسان عند حده				
38	لا اترك حقي مهما كان مع أي انسان				
39	ترك الانسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية				
40	على الانسان ان يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك				
41	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت				
42	سوف اصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع				
43	استطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد				
44	ليس من الصعب على أي انسان ان يقودني إلى ما يريد				
45	استطيع تحمل كثيرا من المسؤوليات				
46	يمكنني القيام بقليل من الادوار في الحياة				
47	تشعر اسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي				
48	وجودي في أي مكان كفيل بان يجعله ممتعا ومشوقا				
49	يمكنني إضافة القليل لأي عمل اكلف به				
50	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة				

مقياس الدافع للإنجاز للراشدين

1- إن العمل شيء:

(   ).....(أ) أتمنى ألا افعله

(   ).....(ب) لا أحب أداءه كثيراً جداً

(   ).....(ج) أتمنى أن افعله

(   ).....(د) أحب أداءه

(   ).....(هـ) أحب أداءه كثراً جداً

2- في المدرسة أو في مكان العمل يعتقدون أني:

(   ).....(أ) أعمل بشدة جداً

(   ).....(ب) أمل بتركيز

(   ).....(ج) أعمل بغير تركيز

(   ).....(د) غير مكترث بعض الشيء

(   ).....(هـ) غير مكترث جداً

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:

(   ).....(أ) مثالية

(   ).....(ب) سارة جداً

(   ).....(ج) سارة

(   ).....(د) غير سارة

(   ).....(هـ) غير سارة جداً

4- أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام:

(   ).....(أ) لا قيمة له في الواقع

(   ).....(ب) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً

(   ).....(ج) غالباً ما يكون أمراً مفيداً

(   ).....(د) له قدر كبير من الأهمية

(   ).....(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسئوليتي إمام نفسي:

(   ).....(أ)   مرتفعة جداً

(   ).....(ب)   مرتفعة

(   ).....(ج)   ليست مرتفعة ولا منخفضة

(   ).....(د)   منخفضة

(   ).....(هـ)   منخفضة جداً

6- عندما يشرح المعلم الدرس أو عندما يعطي المسؤول تعليماته:

(   ).....(أ)   أعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً

(   ).....(ب)   أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال

(   ).....(ج)   تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى

(   ).....(د)   لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة أو بالعمل

7- أعمل عادة:

(   ).....(أ)   أكثر بكثير مما قررت أن اعمله

(   ).....(ب)   أكثر بقليل مما قررت أن اعمله

(   ).....(ج)   أقل بقليل مما قررت أن اعمله

(   ).....(د)   أقل بكثير مما قررت أن اعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أوادي مسئوليتي تماماً عندئذٍ:

(   ).....(أ)   استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

(   ).....(ب)   ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

(   ).....(ج)   أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(   ).....(د)   أجدني راغباً في التخلي عن هدفي

(   ).....(هـ)   أتخلى عن هدفي عادة

9- اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي والأعمال المطلوبة مني:

(   ).....(أ)   غير هام جداً

(   ).....(ب)   غير هام

(   ).....(ج)   هام

(   ).....(د)   هام جداً

10- عندما ابدأ بأداء الواجب المنزلي أو العمل المطلوب مني أشعر بأن هذا يتطلب مني:

(   ).....(أ)   مجهوداً كبيراً جداً

(   ).....(ب)   مجهوداً كبيراً

(   ).....(ج)   مجهوداً متوسطاً

(   ).....(د)   مجهوداً قليلاً

(   ).....(هـ)   مجهوداً قليلاً جداً

11- عندما أكون في المدرسة أو في مكان العمل فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة مني تكون::

(   ).....(أ)   مرتفعة جداً

(   ).....(ب)   مرتفعة

(   ).....(ج)   متوسطة

(   ).....(د)   منخفضة

(   ).....(هـ)   منخفضة جداً

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي أو العمل إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(   ).....(أ)   أعود دائماً إلى العمل مباشرة

(   ).....(ب)   أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل

(   ).....(ج)   أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

(   ).....(د)   أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى

13- إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة:

(   ).....(أ)   أحب أن أؤديه كثيراً

(   ).....(ب)   أحب أن أؤديه أحياناً

(   ).....(ج)   أؤديه فقط إذا كوفئت على تأديته

(   ).....(د)   لا اعتقد أن أكون قادراً على تأديته

(   ).....(هـ)   لا يجذبني تماماً

14-يعتقد الأخرون بأني أقوم بوجباتي:

(   ).....(أ)   بجد واجتهاد

(   ).....(ب)   بجد

(   ).....(ج)   بدرجة متوسطة

(   ).....(د)   بدرجة ضعيفة

(   ).....(هـ)   بدرجة ضعيفة جداً

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر:

(   ).....(أ)   غير هام

(   ).....(ب)   له أهمية كبيرة

(   ).....(ج)   ليس هاماً جداً

(   ).....(د)   هام إلى حد ما

(   ).....(هـ)   هام جداً

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

(   ).....(أ)   أتخلى عنه بسرعة كبيرة

(   ).....(ب)   أتخلى عنه بسرعة

(   ).....(ج)   أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(   ).....(د)   لا أتخلى عنه بسرعة

(   ).....(هـ)   أظل أواصل العمل عادةً

17- أنا بصفة عامة:

(   ).....(أ)   أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(   ).....(ب)   أخطط للمستقبل كثيراً

(   ).....(ج)   لا أخطط للمستقبل كثيراً

(   ).....(د)   أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18- أرى زملائي في المدرسة أو في العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد:

(   ).....(أ)   مهذبين جداً

(   ).....(ب)   مهذبين

(   ).....(ج)   مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة

(   ).....(د)   غير مهذبين

(   ).....(هـ)   غير مهذبين على الإطلاق

19- في المدرسة أو في مكان العمل أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة:

(   ).....(أ)   كثيراً جداً

(   ).....(ب)   كثيراً

(   ).....(ج)   قليلاً

(   ).....(د)   لا أعجب بهم على الإطلاق

20- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به:

(   ).....(أ)   عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(   ).....(ب)   غالباً لا يكون لدي وقت لذلك

(   ).....(ج)   أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت

(   ).....(د)   دائماً يكون لدي وقت

21- أكون عادة:

(   ).....(أ)   مشغولاً جداً

(   ).....(ب)   مشغولاً

(   ).....(ج)   غير مشغول كثيراً

(   ).....(د)   غير مشغول

(   ).....(هـ)   غير مشغول على الإطلاق

22- يمكن أن أعمل شيء ما بدون تعب لمدة:

(   ).....(أ)   طويلة جداً

(   ).....(ب)   طويلة

(   ).....(ج)   متوسطة

(   ).....(د)   قصيرة

(   ).....(هـ)   قصيرة جداً

23- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة أو برؤسائي في العمل:

(   ).....(أ)   ذات قدر كبير جداً

(   ).....(ب)   ذات قدر

(   ).....(ج)   اعتقد أنها غير ذات قدر

(   ).....(د)   اعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(   ).....(هـ)   اعتقد أنها غير هامة تماماً

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(   ).....(أ)   يريدون توسيع وامتداد الأعمال

(   ).....(ب)   محظوظون لأن آبائهم مديرون

(   ).....(ج)   يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

(   ).....(د)   يعتبرون أن هذه الأعمال أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25- بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون:

(   ).....(أ) في غاية الحماس

(   ).....(ب) متحمساً جداً

(   ).....(ج) غير متحمس بشدة

(   ).....(د) قليل الحماس

(   ).....(هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيء:

(   ).....(أ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(   ).....(ب) أحب أن أمارسه

(   ).....(ج) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً

(   ).....(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما أبدأ شيئاً فإني:

(   ).....(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(   ).....(ب) أنهيه بنجاح نادراً

(   ).....(ج) أنهيه بنجاح أحياناً

(   ).....(د) أنهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون:

(   ).....(أ) متضايقاً كثيراً جداً

(   ).....(ب) متضايقاً جداً

(   ).....(ج) أتضايق أحياناً

(   ).....(د) أتضايق نادراً

(   ).....(هـ) لا أتضايق مطلقاً